

**ANA RITA RODRIGUES CALDEIRA**

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DE  
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA TURMA DE 1.º ANO DO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

**ANA RITA RODRIGUES CALDEIRA**

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DE  
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA TURMA DE 1.º ANO DO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Mestrado em ensino do 1.º ciclo e do 2.º ciclo de Português e História e Geografia  
de Portugal**

**Trabalho efetuado sob a orientação de:**

Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira



**UNIVERSIDADE DO ALGARVE**

Escola Superior de Educação e Comunicação

2024

**PROMOÇÃO DA CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA: DESENVOLVIMENTO DE  
UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NUMA TURMA DE 1.º ANO DO 1.º  
CICLO DO ENSINO BÁSICO**

**Declaração de autoria do trabalho**

Declaro ser a autora deste trabalho, que é original e inédito. Autores/as e trabalhos consultados estão devidamente citados no texto e constam da listagem de referências incluída.

---

(Ana Rita Rodrigues Caldeira)

*Copyright* – Ana Rita Rodrigues Caldeira. Universidade do Algarve. Escola Superior de Educação e Comunicação.

A Universidade do Algarve reserva para si o direito, em conformidade com o disposto no Código do Direito de Autor e dos Direitos Conexos, de arquivar, reproduzir e publicar a obra, independentemente do meio utilizado, bem como de a divulgar através de repositórios científicos e de admitir a sua cópia e distribuição para fins meramente educacionais ou de investigação e não comerciais, conquanto seja dado o devido crédito à autora e editor respetivos.

“– As estrelas não têm cor, são como as pessoas.  
– Eu pensei que a cor das pessoas ficava na pele delas.  
– Não. A cor das pessoas fica nos olhos de quem as olha...  
(...)  
“– Então eu posso escolher a cor que eu quero ver, tio?  
– Vocês podem.  
– Nós quem?  
– As crianças.”

Ondjaki (2011, p. 85)

## **Agradecimentos**

Este relatório é o culminar de cinco anos de muito esforço e resiliência. Sei que não teria chegado aqui sem o apoio de amigos e familiares que nunca me deixaram desistir. Por isso, só tenho a agradecer a quem contribuiu de forma direta ou indireta para esta fase final da minha formação.

Em primeiro lugar, agradeço a todas as crianças que tenho conhecido. A visão que uma criança constrói do mundo que a rodeia deve ser sempre fonte de aprendizagem para os adultos. Para mim, as crianças serão sempre o motivo pelo qual escolhi esta profissão. Que continuem por muitos anos a mostrar-me o lado mais puro dos dias.

Devo um grande agradecimento à Professora Doutora Teresa Cosmo Domingos Maló Sequeira, não só por ter sido a minha orientadora na realização deste Relatório, mas sobretudo por ter sido das melhores professoras que tive durante a licenciatura e mestrado. É uma grande profissional, compreensiva e empática, sempre disponível e visivelmente preocupada com a formação dos futuros professores que por ela vão passando.

À minha mãe, Helena, pela paciência inesgotável para me ouvir, nos momentos bons e nos menos bons, e por sempre me dizer que ser professora é a minha vocação.

Às minhas irmãs, Catarina e Margarida, por me aconselharem em tantos momentos de dúvida e por serem as minhas maiores fãs.

Ao meu pai, António, que nunca se esqueceu de uma frequência ou de um momento importante deste percurso.

Ao Fábio, por nunca me deixar desistir e por me dizer que sou a melhor professora, mesmo tendo noção dos momentos que estes cinco anos roubaram à nossa relação.

Às minhas amigas “de Faro”, Joanna e Mónica, por tornarem os dias na Universidade mais leves. As sessões a fazer trabalhos de grupo mais divertidas foram convosco. Sem a vossa amizade, estes anos não teriam sido tão especiais.

À minha equipa de voleibol do ACA. Nos momentos em que treinava convosco, as adversidades, trabalhos para terminar e prazos para cumprir abandonavam a minha mente e só jogar voleibol interessava.

Às minhas amigas de sempre: Jessica, Ana, Carolina e Beatriz. Obrigada por estarem sempre presentes, ainda que distantes.

A todas as minhas colegas de curso, que me emprestaram apontamentos e ajudaram, sempre que precisei de faltar às aulas. Vou estar-vos sempre grata.

À Beon, centro de estudos onde trabalhei ao longo desde cinco anos. Foi o meu laboratório, onde testei tudo o que fui aprendendo nas aulas. Obrigada por me darem liberdade para crescer como profissional e ser hoje uma professora mais completa e confiante.

## **Resumo**

Há mais de trinta anos que a consciência fonológica é apontada como um preditor de sucesso na leitura e escrita. Contudo, nem todos os professores conhecem a importância desta competência. Este estudo pretende mostrar como atividades lúdicas, decorridas na sala de aula, podem desenvolver a consciência fonológica dos alunos.

Recorrendo a uma investigação do tipo mista, que combina dados qualitativos e os resultados quantitativos obtidos nas fases de diagnóstico e avaliação, esta investigação teve como objetivo observar a evolução de 23 alunos do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico: um grupo de 9 rapazes e 14 raparigas, com idades compreendidas entre os 6 e 7 anos.

Os instrumentos de recolha de dados foram o diagnóstico e avaliação, a observação participante, as notas de campo, o registo audiovisual e fotográfico e a entrevista. Para além do diagnóstico e avaliação, que decorreram em três sessões, a intervenção pedagógica consistiu na implementação de oito sessões de consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica.

Os resultados confirmam o que é defendido por alguns autores, nomeadamente a facilidade em tarefas com unidades mais concretas, como a sílaba e a palavra, e uma maior dificuldade em tarefas de consciência fonémica.

Foi nas tarefas de consciência de palavra que se registou maior evolução no desempenho dos alunos. No que diz respeito à consciência silábica, os resultados foram mais significativos na tarefa de contagem de sílabas de palavras com ditongo. Neste âmbito, verificou-se também progresso nos desempenhos relativos às tarefas de identificação de sílaba inicial. Nas tarefas de consciência fonémica os resultados não foram tão significativos, já que a diferença observada nos desempenhos dos alunos nas duas fases foi residual.

**Palavras-chave:** Consciência fonológica; 1.º ano de escolaridade; consciência de palavra; consciência silábica; consciência fonémica

## **Abstract**

For more than thirty years, phonological awareness has been identified as a predictor of success in reading and writing. However, not all teachers know the importance of this skill. This study aims to show how playful activities, carried out in the classroom, can develop students' phonological awareness.

Using a mixed type of investigation, which combines qualitative data and quantitative results obtained in the diagnosis and evaluation phases, this investigation aimed to observe the evolution of 23 students in the 1st year of the 1st cycle of basic education: one group of 9 boys and 14 girls, aged between 6 and 7 years old.

The data collection instruments were diagnosis and evaluation, participant observation, field notes, audiovisual and photographic recordings and an interview. In addition to the diagnosis and assessment, which took place in three sessions, the pedagogical intervention consisted of the implementation of eight sessions of word awareness, syllabic awareness and phonemic awareness.

The results confirm what is defended by some authors, namely the ease in tasks with more concrete units, such as the syllable and the word, and greater difficulty in phonemic awareness tasks.

It was in the word awareness tasks that there was the greatest evolution in the students' performances. As far as syllabic awareness is concerned, the results were most significant in the task of counting the syllables of words with diphthongs. There was also progress in the initial syllable identification tasks. In the phonemic awareness tasks, the results were not as significant and the difference observed in the students' performances in the two phases was residual.

**Keywords:** phonological awareness; 1sr year of schooling; word awareness; syllabic awareness; phonemic awareness

## ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	i
Resumo .....	iii
Abstract .....	iv
Índice geral .....	v
Índice de figuras .....	viii
Índice de tabelas .....	x
Índice de gráficos .....	xi
Introdução .....	1
Parte 1 – Enquadramento Teórico .....	4
Capítulo 1 – Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita .....	4
1.1 Definição e delimitação .....	4
1.2 Desenvolvimento da consciência fonológica .....	4
1.3 Níveis de consciência fonológica .....	6
1.3.1 Consciência de palavra .....	6
1.3.2 Consciência silábica .....	7
1.3.3 Consciência intrassilábica .....	8
1.3.4 Consciência fonémica .....	9
1.4 Constrangimentos associados ao treino da consciência fonológica .....	11
1.5 Relação da consciência fonológica com a aprendizagem da leitura e escrita .....	14
1.6 Treino da consciência fonológica .....	17
Parte II – Estudo Empírico .....	18
Capítulo 2 – Metodologia .....	18
2.1. Natureza do estudo .....	18
2.2. Questão de investigação .....	20
2.3. Objetivos de investigação .....	20
2.4. Justificação das opções metodológicas/ procedimento metodológico .....	21
2.4.1 Primeira fase: diagnóstico .....	21

2.4.2. Segunda fase: Intervenção pedagógica - consciência de palavra .....	21
2.4.3. Terceira fase: Intervenção pedagógica - consciência silábica .....	22
2.4.4 Quarta fase: Intervenção pedagógica - consciência fonémica .....	22
2.4.5. Quinta fase: avaliação .....	22
2.4.6. Outros procedimentos .....	22
2.5. Contextualização do estudo .....	23
2.6. Participantes .....	23
2.7. Níveis de consciência fonológica trabalhados .....	25
2.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....	26
2.8.1. Diagnóstico e avaliação .....	26
2.8.2. Gravação audiovisual e registo fotográfico .....	26
2.8.3. Observação participante .....	28
2.8.4. Notas de campo .....	29
2.8.5. Inquérito por entrevista à professora cooperante .....	30
Capítulo 3 – Intervenção pedagógica .....	33
3.1. Descrição da intervenção pedagógica .....	33
3.1.1. Ilustrações utilizadas na intervenção .....	34
3.2. Níveis de consciência fonológica trabalhados .....	40
3.3. Planos das sessões .....	40
3.4. Sessões de consciência fonológica .....	42
3.4.1. Diagnóstico .....	42
3.4.2. Intervenção – Desenvolvimento da consciência de palavra .....	49
3.4.2.1. Primeira sessão: segmentação e identificação de palavra	50
3.4.2.2. Segunda sessão: adição e identificação de palavra.....	54
3.4.3. Intervenção – Desenvolvimento da consciência silábica .....	58

3.4.3.1. Primeira sessão: segmentação, contagem e reconstrução silábica .....	58
3.4.3.2. Segunda sessão: segmentação silábica .....	62
3.4.3.3. Terceira sessão: identificação, omissão e manipulação silábica .....	65
3.4.4. Intervenção – Desenvolvimento da consciência fonémica .....	68
3.4.4.1. Primeira sessão: identificação fonémica.....	68
3.4.4.2. Segunda sessão: segmentação e reconstrução fonémica.	72
3.4.4.3. Terceira sessão: segmentação e omissão fonémica .....	75
3.4.5. Avaliação .....	77
Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados .....	79
4.1. Apresentação e interpretação dos resultados .....	79
4.1.1 Consciência de palavra .....	79
4.1.2. Consciência silábica.....	84
4.1.3. Consciência fonémica .....	91
4.2. Discussão dos resultados .....	99
Capítulo 5 – Considerações finais .....	105
5.1. Conclusão .....	105
5.2. Limitações do estudo .....	109
5.3. Linhas futuras de investigação .....	110
Referências bibliográficas .....	112
Apêndices.....	115
Apêndice 1 – Declaração de consentimento informado .....	115
Apêndice 2 – Plano de entrevista .....	116
Apêndice 3 – Entrevista à professora cooperante .....	118
Apêndice 4 – Ilustrações das palavras usadas (Patrícia Quintino) .....	123
Apêndice 5 – Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência de palavra) .....	133

Apêndice 6 – Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência silábica) .....	135
Apêndice 7 – Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência fonémica) .....	137
Apêndice 8 – Plano da primeira sessão – diagnóstico .....	140
Apêndice 9 – Plano da primeira sessão de consciência de palavra .....	144
Apêndice 10 – Plano da segunda sessão de consciência de palavra .....	147
Apêndice 11 – Plano da primeira sessão de consciência silábica .....	149
Apêndice 12 – Plano da segunda sessão de consciência silábica .....	152
Apêndice 13 – Plano da terceira sessão de consciência silábica .....	154
Apêndice 14 – Plano da primeira sessão de consciência fonémica .....	155
Apêndice 15 – Plano da segunda sessão de consciência fonémica .....	158
Apêndice 16 – Plano da terceira sessão de consciência fonémica .....	159
Apêndice 17 – Primeira versão da ficha diagnóstica .....	161
Apêndice 18 – Ficha de consciência de palavra (1. <sup>a</sup> sessão) .....	165
Apêndice 19 – Ficha de consciência silábica (3. <sup>a</sup> sessão) .....	166
Apêndice 20 – Ficha de omissão silábica (5. <sup>a</sup> sessão) .....	168
Apêndice 21 – Bingo dos sons (6. <sup>a</sup> sessão) .....	168
Apêndice 22 – Ficha de segmentação e identificação fonémica (8. <sup>a</sup> sessão) .....	171

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 2.1 – Atividade de consciência de palavra .....	28
Figura 2.2 – Tarefa de consciência fonémica .....	28
Figura 3.1 – Atividade de identificação de palavra .....	38
Figura 3.2 – Tarefa de segmentação silábica .....	38
Figura 3.3 – Tarefa de identificação fonémica .....	39
Figura 3.4 – Tarefa de segmentação fonémica .....	39
Figura 3.5 – Atividade de consciência de palavra .....	39
Figura 3.6 – Tarefa “A vaca, a girafa e a foca vão às compras” .....	39
Figura 3.7 – Segundo exercício da ficha de consciência de palavra .....	44
Figura 3.8 – Exemplo da ficha de consciência de palavra .....	45
Figura 3.9 – Outro exemplo da ficha de consciência de palavra .....	45
Figura 3.10 – Ficha de diagnóstico de consciência fonémica .....	47
Figura 3.11 – Este aluno pintou as figuras do primeiro exercício, ainda que não fosse necessário .....	48
Figura 3.12 – Aluno segmenta frase no quadro .....	51
Figura 3.13 – Tarefa de consciência de palavra .....	51
Figura 3.14 – Desempenho de aluno num exercício de consciência de palavra .....	53
Figura 3.15 – Outro desempenho de aluno num exercício de consciência de palavra ..	53
Figura 3.16 – Tarefa de identificação de palavras numa frase .....	55
Figura 3.17 – Tarefa de identificação de palavras pequenas .....	56
Figura 3.18 – Apresentação da Silabinha .....	60
Figura 3.19 – Realização de ficha de consciência silábica .....	61
Figura 3.20 – Cinco dos vinte e dois alunos segmentaram <i>leão</i> em três sílabas .....	61
Figura 3.21 – Segunda página da ficha realizada nesta sessão .....	62
Figura 3.22 – Imagens dos ditongos coladas no quadro .....	63
Figura 3.23 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica ....	64
Figura 3.24 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica ....	64
Figura 3.25 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica ....	65
Figura 3.26 - Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica .....	67
Figura 3.27 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica .....	67
Figura 3.28 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica .....	67
Figura 3.29 – Tarefa de identificação do fonema inicial .....	70
Figura 3.30 – Tarefa “O Bingo dos Sons” .....	71

Figura 3.31 – Tarefa de segmentação fonémica .....	73
Figura 3.32 – Vários alunos precisaram de ajuda nesta tarefa .....	74
Figura 3.33 – Tarefa de revisões da segmentação fonética .....	75
Figura 3.34 – Aluna a segmentar a palavra <i>sol</i> em fonemas no quadro .....	75
Figura 3.35 – Exemplo de desempenho de aluno na ficha de identificação fonética ....	76
Figura 3.36 – Exemplo de desempenho de aluno na ficha de identificação fonética ....	76
Figura 3.37 – Revisão de todos os domínios trabalhados na intervenção .....	77
Figura 4.1 – Tarefa de identificação de palavra (diagnóstico) .....	83
Figura 4.2 – Tarefa de identificação de palavra (diagnóstico) .....	83
Figura 4.3 – Tarefa de segmentação silábica (diagnóstico) .....	85
Figura 4.4 – Tarefa de identificação de sílaba final (diagnóstico) .....	89
Figura 4.5 – Tarefa de identificação de posição de fonema (diagnóstico) .....	92
Figura 4.6 – Tarefa de identificação de fonema inicial (avaliação) .....	93
Figura 4.7 – Tarefa de identificação de fonema (diagnóstico) .....	95

## **ÍNDICE DE TABELAS**

Tabela 1.1. Vogais e semivogais .....	10
Tabela 1.2. Classificação de consoantes quanto ao modo de articulação .....	10
Tabela 2.1. Notas de campo registadas por escrito .....	30
Tabela 2.2. Notas de campo gravadas em áudio .....	30
Tabela 3.1. Palavras escolhidas para as ilustrações .....	35
Tabela 3.2. Sessões da intervenção pedagógica .....	40

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 3.1. Ilustrações: classificação quanto ao número de sílabas .....	36
Gráfico 3.2. Ilustrações: estrutura silábica .....	36
Gráfico 3.3. Ilustrações: presença de ditongos, hiatos e tritongos .....	37
Gráfico 4.1. Diagnóstico: primeiro exercício de consciência de palavra .....	80
Gráfico 4.2. Avaliação: 1.º exercício de consciência de palavra .....	80
Gráfico 4.3. Diagnóstico: 2.º exercício de consciência de palavra .....	81
Gráfico 4.4. Avaliação: 2.º exercício de consciência de palavra .....	82
Gráfico 4.5. Diagnóstico: 3.º exercício de consciência de palavra .....	82
Gráfico 4.6. Avaliação: 3.º exercício de consciência de palavra .....	83
Gráfico 4.7. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica ( <i>ovelha</i> ) ...	84
Gráfico 4.8. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica ( <i>leão</i> ) .....	84
Gráfico 4.9. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica ( <i>tartaruga</i> )	85
Gráfico 4.10. Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica ( <i>galinha</i> )	86
Gráfico 4.11. Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica ( <i>escola</i> ) .	86
Gráfico 4.12. Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica ( <i>sapato</i> ) .	87
Gráfico 4.13. Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica ( <i>garrafa</i> )	88
Gráfico 4.14. Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica ( <i>cadeira</i> )	88
Gráfico 4.15. Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica ( <i>leão</i> ).....	88
Gráfico 4.16. Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica ( <i>aranha</i> ) .	90
Gráfico 4.17. Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica ( <i>elefante</i> )	90
Gráfico 4.18. Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica ( <i>boneca</i> ) ..	90
Gráfico 4.19. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica ( <i>sapo</i> ) .	91
Gráfico 4.20. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica ( <i>peixe</i> ) .	92
Gráfico 4.21. Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica ( <i>aranha</i> ) .....	92
Gráfico 4.22. Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência fonémica .....	93

Gráfico 4.23. Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência fonémica .....	94
Gráfico 4.24. Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência fonémica ( <i>cavalo</i> )	95
Gráfico 4.25. Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência fonémica ( <i>morcego</i> ) .....	95
Gráfico 4.26. Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica ( <i>bola</i> ) ..	96
Gráfico 4.27. Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica ( <i>faca</i> ) ..	97
Gráfico 4.28. Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica ( <i>pata</i> ) ..	97
Gráfico 4.29- Diagnóstico e avaliação: 6.º exercício de consciência fonémica ( <i>chave</i> )	98
Gráfico 4.30. Diagnóstico e avaliação: 6.º exercício de consciência fonémica ( <i>chuva</i> )	98

## Introdução

Ao longo dos sete anos em que se desenvolveu experiência num centro de estudos, com crianças do primeiro ciclo, teve-se oportunidade de testemunhar as dificuldades que alguns alunos revelam na aprendizagem da leitura e escrita. Muitos tinham de escrever a letra *p* repetidamente sem saber que *pato*, *prato* e *pote* começam pelo mesmo som. Acontecia com frequência os alunos saberem dividir as palavras em sílabas, revelando alguma consciência silábica, mas era raro conhecerem os limites das palavras, identificarem o fonema inicial dos vocábulos e, menos ainda, os sons que os compõem. O desenvolvimento da consciência fonológica tende a ser relegado para o contexto pré-escolar, mas, infelizmente, a planificação e dinamização deste âmbito parece estar dependente de competências desenvolvidas aquando da formação inicial e contínua, assim como das dinâmicas pessoais da educadora. Por seu turno, no primeiro ciclo, assume-se que os alunos já realizaram tarefas de consciência fonológica, dando-se primazia ao ensino das letras. Na prática, parece que esta competência não chega a ser trabalhada em contexto escolar.

Durante o período em que se deu explicações a crianças do 1.º ciclo, trabalhou-se com um aluno que frequentava o 5.º ano. Este apresentava um défice cognitivo e não sabia ler, mas conseguia nomear todas as letras do alfabeto de forma automática. Por outro lado, durante a prática de ensino supervisionada registou-se aquilo que outro aluno disse, numa das aulas da professora cooperante: a professora pediu que ele lesse a palavra *pão*, o aluno nomeou a primeira letra, proferindo os sons [pe], e os sons [ẽw̃], pronunciando a palavra *peão*. Isto é, estes dois alunos sabiam nomear as letras, mas esse conhecimento, sem ser aliado a um ensino explícito dos sons que provêm das letras, torna-se insuficiente para a compreensão dos mecanismos de decifração inerentes à aprendizagem da leitura.

Por outro lado, quando se realizou a primeira prática de ensino supervisionada no colégio Eden Montessori, em Albufeira, foi possível contactar com uma realidade completamente diferente. Neste contexto, as crianças começam a aprender os sons da língua aos 4 anos, com jogos, como, por exemplo, o de identificar os animais que começam por um determinado som. Só depois de dominar os sons é que passam para o reconhecimento de letras, escrevendo-as em areia, sentindo-as nas letras de lixa, escrevendo palavras com letras de madeira e, finalmente, escrevendo-as com material de escrita. Aos 6 anos, a maior parte dos alunos já lê e escreve. A forma como leem é

singular, uma vez que pronunciam primeiro os sons da palavra e só no final leem toda a palavra. Por exemplo, a palavra *prato* é lida da seguinte forma: [p], [r], [a], [t], [u], seguida de ['pratu].

Quando, nas aulas da professora Teresa Sequeira, se teve a oportunidade de estudar os vários domínios da consciência fonológica e os benefícios do desenvolvimento desta competência para o ensino e aprendizagem da leitura e escrita, soube-se imediatamente que este seria o tema do relatório da prática de ensino supervisionada. Desde o início da licenciatura em Educação Básica que um especial fascínio pelo processo de ensino e aprendizagem da leitura e escrita se manifestava.

Por conseguinte, este relatório, onde se pretende registar todos os procedimentos implementados ao longo da Prática de Ensino Supervisionada, no 1.º Ciclo do Ensino Básico, no ano letivo 2022-2023, está dividido em cinco capítulos.

No primeiro capítulo, dedicado ao Enquadramento Teórico, sintetiza-se o que os autores explanam acerca da consciência fonológica: a sua definição, os quatro domínios que a compõem, os constrangimentos que lhe estão associados e a relação que estabelece com a aprendizagem da leitura e escrita.

O segundo capítulo, intitulado Estudo Empírico, debruça-se sobre a metodologia utilizada nesta investigação, definindo-se a natureza do estudo, descrevendo-se os participantes e definindo os objetivos, gerais e específicos, desta investigação. É neste capítulo que se enumeram os instrumentos de recolha de dados utilizados: observação diagnóstica e avaliação, gravação audiovisual e registo fotográfico, notas de campo, observação participante e entrevista.

O terceiro capítulo é o que descreve a Intervenção Pedagógica. Neste, as cinco fases da investigação são apresentadas e detalhadas, sendo possível conhecer os procedimentos, os materiais utilizados e o desempenho dos alunos em cada uma das dez sessões implementadas, incluindo as de diagnóstico e avaliação.

No quarto capítulo, são apresentados os gráficos que representam a evolução do desempenho dos alunos desde a fase de diagnóstico até à de avaliação, juntamente com a respetiva análise. Os resultados são, de seguida, categorizados e analisados tendo em conta os estudos relatados no capítulo do Enquadramento Teórico.

O quinto capítulo é dedicado às considerações finais, nomeadamente a conclusão, em que se procura responder às questões de investigação, as limitações do estudo e algumas sugestões para futuras investigações sobre o tema.

Seguem-se as referências bibliográficas consultadas e os apêndices, que consistem essencialmente nos materiais produzidos para a intervenção pedagógica, como as fichas de trabalho e as ilustrações preparadas exclusivamente para este fim, mas também no documento de consentimento informado disponibilizado aos encarregados de educação e a transcrição da entrevista feita à professora cooperante.

## **PARTE I - ENQUADRAMENTO TEÓRICO**

### **Capítulo 1 – Consciência fonológica e a aprendizagem da leitura e escrita**

#### **1.1. Definição e delimitação**

Por consciência fonológica entende-se a capacidade de identificar e manipular as unidades do oral (Freitas, et al., 2007; Viana & Teixeira, 2002), focando a atenção na forma sonora do discurso ao invés do seu conteúdo (Yopp, 1992). Trata-se de uma análise consciente, voluntária e controlada.

Esta reflexão sobre os sons da linguagem falada é, assim, uma competência metalinguística que comporta uma descentração do indivíduo face à linguagem que utiliza, na sua modalidade oral (Viana & Teixeira, 2002), e um “distanciamento consciente dos enunciados verbais” (Sim-Sim, 2006, p. 140). Quer se trate de aspetos sintáticos, semânticos, pragmáticos ou fonológicos da língua, a reflexão sobre estes domínios conduz ao desenvolvimento da consciência linguística (Sim-Sim, 2006), competência essencial para o efetivo domínio da língua oral e escrita (Freitas & Santos, 2001). A consciência linguística, em que se insere a consciência fonológica, difere, assim, dos comportamentos epilinguísticos (Gombert, 1990, citado por Silva, 2003), que revelam intuições linguísticas e ainda não refletem uma percepção consciente da linguagem.

Definir consciência fonológica implica, ainda, distingui-la de consciência fonémica, dado que por vezes os dois conceitos são vistos como sinónimos. A consciência fonémica corresponde à capacidade de analisar a linguagem falada ao nível dos fonemas que a constituem, juntando-se à consciência de palavra, à consciência silábica e à consciência intrassilábica. Consciência fonológica é um conceito mais abrangente, uma vez que inclui não só a identificação e manipulação de fonemas, mas também das unidades maiores, como a palavra, a sílaba e a rima (Silva, 2003).

#### **1.2. Desenvolvimento da Consciência fonológica**

As crianças começam a revelar sensibilidade para o pensamento sobre a estrutura da linguagem oral na idade pré-escolar, nomeadamente quando revelam gosto por ouvir/repetir rimas (Viana & Teixeira, 2002), demonstram apreço por ouvir aliterações (Sim-Sim, 1998), corrigem o seu próprio enunciado (Rios, 2011) ou fazem observações acerca de determinado sotaque (Viana & Teixeira, 2002). Esta reflexão sobre o oral, ainda que seja automática, não pode ser ignorada no desenvolvimento da consciência

fonológica, uma vez que corresponde ao prelúdio da sensibilidade aos sons da fala (Sim-Sim, 2009).

Durante este processo de domínio da linguagem oral, a criança começa por dar importância ao significado e não ao som das palavras, aumentando progressivamente o domínio linguístico e, por fim, percebendo que as palavras são constituídas por sons (Sim-Sim, 2006). Desenvolvida desde cedo, a consciência fonológica promove o sucesso escolar, mais precisamente, melhorando os níveis de leitura e escrita (Feitas et al., 2007).

Vários autores, como Rios (2011) e Bus e Ijzendoorn, (1999), indicam a idade pré-escolar como o melhor período para começar a desenvolver a consciência fonológica das crianças, antes do ensino formal da leitura e escrita. Adams (1994) aponta os seis anos como a idade a partir da qual os alunos devem aprender a ler, tendo em conta que os níveis de consciência fonológica à entrada na escola poderão revelar-se o mais poderoso fator para o sucesso na aprendizagem da leitura. Os estudos realizados neste âmbito, nos últimos 40 anos (Morais et al., 1982; Hatcher et al., 1994; Silva, 1997; Dufva et al., 2001; Sim-Sim, 2006), focam-se nas crianças que frequentam o ensino pré-escolar ou o 1.º ano do ensino básico.

Segundo Sim-Sim et al. (2008), aos 4/5 anos de idade, a criança já tem o domínio articulatório completo e aos seis anos a criança “atinge o nível e a qualidade de produção fônica de um adulto” (p. 16). Por isso, esta é a fase indicada para iniciar a sensibilização para os sons da fala, através de tarefas de contagem, de classificação, de segmentação, de reconstrução e de manipulação das unidades fonológicas da língua (Sim-Sim et al., 2008).

O que se verifica é que as crianças em idade pré-escolar tendem a revelar facilidade em tarefas que envolvem a manipulação de sílabas, rimas e unidades intrassilábicas, falhando nas de consciência fonémica (Silva, 2003; Sim-Sim et al., 2008). Este nível de consciência fonológica, de que se falará mais à frente, parece ser facilitada pela aprendizagem do código alfabético, que acontece no 1.º ano de escolaridade. A controvérsia sobre se a consciência fonológica será uma causa ou uma consequência da aprendizagem da leitura será abordada ainda neste capítulo.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica, há que ter em conta a idade das crianças, o seu desenvolvimento cognitivo e metacognitivo, o domínio da linguagem oral e as características das palavras utilizadas nas tarefas (Sim-Sim, 2006). O desenvolvimento da consciência fonológica pressupõe, assim, que as crianças passem do

conhecimento implícito da linguagem, que começam a consolidar na idade pré-escolar, para o conhecimento explícito das unidades do discurso oral.

### **1.3. Níveis de Consciência Fonológica**

O número de níveis de consciência fonológica não é consensual, uma vez que nem todos os autores consagram a consciência de palavra. Neste sentido, Freitas et al. (2007) distinguem três tipos de consciência fonológica: a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonêmica. Contudo, abordam a consciência de fronteira de palavra, que surge para responder a alguns comportamentos de escrita de alunos no 1.º e 2.º ciclos do ensino básico, quando revelam falhas na identificação da fronteira de palavra. Papandropoulou e Sinclair (1974), citados por Viana e Teixeira (2002), comprovaram a importância de trabalhar este nível, no sentido de combater algumas associações das palavras com o seu referente – quando associam palavras compridas a objetos maiores ou a tarefas que demoram mais tempo a executar.

Alguns autores que estudaram esta competência metalinguística mais recentemente, tais como Viana e Teixeira (2002), Sim-Sim (2006) e Freitas e Santos (2001), não contemplam a consciência de palavra nos seus estudos e outros estudos mais antigos, tais como o de Morais et al. (1982), Jorm e Share (1983), Hatcher et al. (1994) e Bus e Ijzendoorn (1999), optam por centrar-se na definição mais geral de consciência fonológica e na sua relação com a aprendizagem da leitura, focando-se nos estudos sobre o desenvolvimento da consciência silábica, da rima e da consciência fonêmica.

Adams (1994), pioneira no estudo sobre o desenvolvimento da consciência fonológica nas primeiras idades, aponta quatro domínios e explora os níveis de consciência fonológica nos capítulos “becoming aware of spoken words (...) becoming aware of spoken syllables (...) becoming aware of phonemes (...) becoming aware of onsets and rimes” rematando com o capítulo “putting it all together” (pp 63-67), em que se debruça sobre a decifração e a importância do lúdico nas tarefas de consciência fonológica implementadas.

#### **1.3.1. Consciência de palavra**

A consciência de palavra aparece, em certos estudos, como já se referiu, como o nível mais abrangente de consciência fonológica e consiste na capacidade de segmentar a linguagem oral em palavras. A noção de que o discurso se divide em palavras não é tão óbvio como se possa pensar, uma vez que não pronunciamos as palavras uma a uma

quando falamos (Adams, 1994). Por não fazermos pausas entre todas as palavras que produzimos e pelo facto de os enunciados serem ditos com uma única “breath of voicing” (Adams, 1994, p. 63), o desenvolvimento desta competência é importante para que a criança compreenda que cada palavra no discurso oral corresponde a uma palavra escrita.

Viana & Teixeira (2002) recuperam os estudos de Papandropoulou e Sinclair (1974) e de Lundberg e Tornéus (1978) para evidenciar como algumas crianças associavam a palavras compridas referentes maiores e a palavras curtas objetos a mais pequenos. Estes resultados parecem estar relacionados com a tendência intuitiva das crianças para prestar atenção ao significado das palavras (Sim-Sim, 2006). Por outro lado, algumas crianças apresentam dificuldades em identificar a fronteira de palavra, juntando expressões como *os amigos*, *os olhos* ou *de repente* (Freitas et al., 2007, p. 10). Estas dificuldades relacionam-se com a propensão de as crianças desconsiderarem os pronomes, preposições, conjunções e artigos como palavras (Papandropoulou, 1978, citado por Viana & Teixeira, 2002). Já Adams (1994) apontava para a resistência das crianças em considerar as *function words*, como *eu*, *de*, *e* ou *um*, enquanto palavras isoladas em frases. Por conseguinte, o facto de “alguns comportamentos de escrita em meninos do 1.º e do 2.º ciclos [mostrarem] que a consciência desta unidade pode não estar completamente desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade (...) legitima o trabalho sobre a identificação da unidade palavra em contexto letivo” (Freitas et al., 2007, p. 10).

### **1.3.2. Consciência silábica**

A consciência silábica consiste na capacidade de identificar e manipular as sílabas de uma palavra e o seu desenvolvimento precede o da consciência das unidades fonológicas inferiores, as unidades intrassilábicas e o fonema (Freitas et al., 2007; Freitas & Santos, 2001). Pelo facto de a sílaba resultar de um único movimento expiratório (Freitas & Santos, 2001), a consciência silábica é o nível mais facilmente dominado pelas crianças (Adams, 1994; Freitas & Santos, 2001; Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2006; Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008).

É quase intuitivo para um falante de português separar as palavras em sílabas, mesmo sem conhecer o conceito de consciência silábica (Freitas et al., 2007). A consciência silábica é a primeira forma de reflexão sobre a linguagem oral, o que se manifesta na facilidade com que uma criança em idade pré-escolar realiza tarefas de contagem e segmentação silábica (Sim-Sim et al., 2008). Por outras palavras, a sílaba “é a primeira

unidade linguística com constituição interna a ser usada pela criança no processo de aquisição de uma língua natural” (Freitas & Santos, 2001, p. 59).

Ainda que sejam de fácil distinção no discurso, nem todas as tarefas de consciência silábica são realizadas com sucesso pelas crianças (Adams, 1994). As dificuldades associadas a este nível serão exploradas no subcapítulo *dificuldades associadas ao treino da consciência fonológica*.

### 1.3.3. Consciência intrassilábica

A consciência intrassilábica, como o nome indica, diz respeito à identificação e manipulação de grupos de sons dentro da sílaba (Freitas et al., 2007), sendo maiores do que os fonemas e menores do que as sílabas. Esses elementos são o *ataque* e a *rima*, esta última, por sua vez, divide-se em *núcleo* e *coda* (Freitas & Santos, 2001).

O ataque é o constituinte silábico que domina uma ou duas consoantes de uma sílaba à esquerda da vogal e pode ser ramificado quando possui dois segmentos (como em cla.ro), não ramificado quando tem apenas um segmento (como em ca.pa) e pode ainda encontrar-se vazio (como em a.ma.re.lo) (Freitas & Santos, 2001).

A rima divide-se em núcleo, o elemento identitário da sílaba (Freitas & Santos, 2001), e coda. O núcleo domina a vogal da sílaba e pode ser ramificado quando possui vogal e semivogal – pode conter um ditongo decrescente, como em pai, ou um ditongo crescente, como em qua.dro – ou não ramificado quando possui apenas uma vogal – como em mo.ta ou co.bra (Freitas & Santos, 2001). A coda é o constituinte que está à direita do núcleo, podendo não ocorrer e sendo sempre não ramificada, isto é, constituída por um elemento (Freitas et al., 2007; Freitas & Santos, 2001)<sup>1</sup>. No caso do português europeu, as consoantes que podem constituir a coda são [ʃ, t, ʒ, r], como em pa[ʃ]ta, so[t], mu[ʒ].go e an.da[r], respetivamente<sup>2</sup>.

Das tarefas com constituintes intrassilábicos, as que envolvem a identificação do ataque e rima são mais simples do que as que implicam a identificação da coda ou do núcleo. Por sua vez, é mais fácil para a criança identificar uma consoante num ataque simples, como em yaca, do que num ramificado, como em pneu (Freitas & Santos, 2001).

---

<sup>1</sup> As palavras *perspetiva* e *solstício* apresentam duas consoantes à direita da vogal da sílaba inicial e, por isso, são exceções a esta regra (Freitas & Santos, 2001)

<sup>2</sup> As consoantes nasais [m, n, ɲ] não estão incluídas, uma vez que não se leem – como acontece em *andam* [ˈɐ̃dɐ̃w̃].

#### 1.3.4. Consciência fonémica

A consciência fonémica implica a compreensão de que o discurso é composto por sons individuais ou, mais especificamente, por unidades fonéticas da fala (Silva, 2003; 2022). É o domínio de consciência fonológica que transparece dar mais dificuldades (Yopp, 1992; Adams, 1994; Silva, 2003; Sim-Sim, 2006; Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008; Leite, 2021) por implicar a análise de unidades mais abstratas e pelo facto de não existirem fronteiras entre os fonemas de uma palavra, dado que são coarticulados. Isto é, um “fonema apresenta diferentes propriedades acústicas em função dos outros fonemas com que aparece combinado” (Silva, 2003, p. 106).

Por outro lado, a análise dos fonemas obriga a um maior afastamento do conteúdo do discurso para centrar a atenção na forma como é pronunciado (Yopp, 1992). Para uma criança compreender o que lhe é dito, foca-se no significado e não nos sons que compõem as palavras. Por isso, esta competência está longe de se tornar automática e só começa a ser desenvolvida em idades escolares (Sim-Sim et al., 2008; Freitas et al., 2007). Alguns autores chegam a afirmar que a consciência fonémica só se desenvolve quando as crianças começam a dominar o princípio alfabético, momento em que se promove e explora explicitamente a associação grafema-fonema, isto é, quando se inicia formalmente a decifração (Sim-Sim, 2009).

Numa língua alfabética, como a do Português, o processo de ensino da decifração pressupõe o reconhecimento de uma sequência de grafemas e a sua conversão numa sequência lógica. Decifrar consiste em identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência de sons correspondentes, os fonemas (Sim-Sim, 2009).

Os fonemas são utilizados para designar os sons da fala, que, juntos, representam uma palavra e geram significado. Esses sons são produzidos pelo aparelho fonador, por onde passa o ar proveniente dos pulmões, podendo classificar-se em vogais, semivogais ou consoantes (Freitas et al., 2007).

As vogais e semivogais são produzidas sem qualquer obstáculo à passagem do ar nas cavidades oral e nasal, distinguindo-se apenas pela duração – as semivogais, ou glides, são de menor duração e não podem receber o acento da palavra. No português europeu distinguimos 14 vogais (nove vogais orais e cinco vogais nasais) e 4 semivogais, como mostra a tabela seguinte.

**Tabela 1.1.** *Vogais e semivogais*

<b>Tipos de vogais e semivogais</b>	<b>Vogais e semivogais</b>	<b>Exemplos</b>
Vogais orais	[a], [e], [i], [ɛ], [e], [i], [ɔ], [o] e [u]	pá, <u>da</u> , <u>de</u> , pé, <u>dê</u> , <u>ti</u> , p <u>ó</u> , <u>dor</u> e <u>tu</u>
Vogais nasais	[ã], [õ], [ĩ], [ũ] e [ê]	<u>lã</u> , <u>som</u> , <u>sim</u> , <u>um</u> e <u>pente</u>
Semivogais orais	[j] e [w]	sai e pau
Semivogais nasais	[j̃] e [w̃]	põe e cãõ

Adaptado de Freitas et al. (2007, p. 17)

Na produção de consoantes há sempre uma obstrução, total ou parcial, da passagem do ar na cavidade oral, podendo ser classificadas de três formas: pelo ponto de articulação (podem ser bilabiais, labiodentais, dentais, alveolares, palatais, velares ou uvulares), pelo modo de articulação (podem ser oclusivas, fricativas, nasais, laterais ou vibrantes) e pelo vozeamento, podendo ser surdas, quando não há vibração das cordas vocais – nos casos dos fonemas [p, t, k, f, s, ʃ] –, ou sonoras, quando há vibração das cordas vocais, o que se verifica nas restantes consoantes e em todas as vogais e semivogais (Freitas et al., 2007). Para este estudo, considera-se sobretudo o modo de articulação das consoantes esquematizado na tabela seguinte:

**Tabela 1.2.** *Classificação das consoantes quanto ao modo de articulação*

	<b>modo de articulação</b>	<b>fonemas</b>	<b>exemplos</b>
<b>Oclusivas</b>	Obstrução total à passagem do ar na cavidade oral	[p], [t], [b], [k], [g] e [d]	pai, <u>toalha</u> , <u>balde</u> , <u>carro</u> , gato e <u>gado</u>
<b>fricativas</b>	Saída do ar em fricção entre os articuladores	[f], [v], [z], [ʃ], [ʒ] e [s]	<u>faca</u> , <u>véu</u> , <u>zebra</u> , <u>chuva</u> , girafa e <u>saco</u>
<b>Nasais</b>	Obstrução total na cavidade oral, com fluxo de ar atravessando as cavidades oral e nasal	[m], [n] e [ɲ]	<u>mão</u> , <u>nó</u> e <u>unha</u>

<b>Laterais</b>	Fluxo de ar libertado pelas zonas laterais do dorso da língua	[l], [ɫ] e [ʎ]	l <u>u</u> a, ane <u>l</u> e al <u>h</u> o
<b>vibrantes</b>	Movimento vibratório de um articulador	[r] e [R]	car <u>r</u> o e car <u>o</u>

Adaptado de Freitas et al. (2007, p. 19)

Esta distinção entre consoantes, vogais e semivogais é essencial para a operacionalização das tarefas de consciência fonológica, partindo do princípio de que uns sons são mais fáceis de identificar do que outros. Por isso, os sons devem ser apresentados seguindo uma ordem: da consoante mais fácil à mais complexa – começar pelas fricativas vozeadas [v, z, ʒ], passando pelas fricativas não vozeadas [f, s, ʃ], pelas laterais [l, ɫ, ʎ], pelas vibrantes [r, R] e pelas nasais [m, n, ŋ], terminando com as oclusivas vozeadas [b, d, g] e não vozeadas [p, t, k]. No caso das vogais, deve-se começar pelas que estão em posição tónica da palavra (Freitas et al., 2007).

#### 1.4. Constrangimentos associados ao treino da Consciência fonológica

Para além do nível de abstração necessário para refletir de forma explícita sobre a estrutura sonora das palavras, a consciência fonológica comporta alguns constrangimentos mais específicos que devem ser tidos em conta.

É consensual que se deve começar pelo treino da consciência silábica, passando para a intrassilábica e terminando com a fonémica (Adams, 1994; Yopp & Yopp, 2000; Sim-Sim, 2006; Freitas et al., 2007). Outros autores (Adams, 1994; Freitas et al., 2007; Rios, 2011), como já foi mencionado, sugerem o treino da consciência de palavra, no sentido de a criança compreender que a cada palavra oral corresponde uma palavra escrita. Estes autores sugerem que este nível seja trabalhado antes de todos os outros, respeitando um nível crescente de complexidade. Tal como Adams (1994) afirma:

“And so, awareness of clauses or prepositions develops earlier and easier than awareness of words. Awareness of words develops earlier and easier than awareness of syllables. And awareness of syllables develops earlier and easier than awareness of phonemes. Awareness of phonemes, although the most closely tied to decoding skills, seems to come only after the child is aware of larger units.” (Adams, 1994, pp. 62 e 63)

A facilidade de treino associada à consciência silábica prende-se com o facto de a consoante e a vogal – no caso de sílabas simples (CV) – serem articuladas ao mesmo

tempo (Silva, 2001). Pelo contrário, a consciência fonémica exige um grau mais elevado de abstração, sobretudo no caso das consoantes, que, ao contrário das vogais, se caracterizam por uma obstrução parcial ou total da passagem do ar. A consciência intrassilábica, entendida como um nível intermédio entre a silábica e a fonémica, requer um maior nível de ponderação e é importante para desenvolver a reflexão sobre a oralidade, uma vez que a rima, o constituinte intrassilábico mais trabalhado neste nível, se baseia na audição e não na visão, como acontece nas palavras *bem/mãe* (Ferreira, 2014, citado por Cruz, 2017).

Para além do domínio trabalhado, o tipo de tarefa também influencia o desenvolvimento de consciência fonológica. Sim-Sim (2006, p. 67) distingue quatro processos mnésicos e cognitivos que estão envolvidos no processo de distanciamento a que a consciência fonológica obriga: i) reconstrução, que consiste na capacidade de reagrupar os segmentos fónicos, ii) segmentação, que, pelo contrário, se traduz na separação em unidades menores de um enunciado, iii) identificação de sons iguais e iv) manipulação, que envolve o controlo das unidades sonoras que ocorre quando se trocam os fonemas de lugar no enunciado, por exemplo. Estes processos ocorrem durante o desenvolvimento de todos os domínios da consciência fonológica (Sim-Sim, 2006). Outros autores, como Silva (2003), sugerem tarefas de consciência fonológica diferentes, tais como a contagem (de palavras, sílabas, fonemas), a adição e supressão de elementos fonéticos.

Como se mencionou já, relativamente à consciência de palavra, as crianças podem revelar dificuldades em segmentar uma frase em palavras, no sentido em que tendem a omitir palavras como pronomes, preposições, conjunções e artigos da contagem (Viana & Teixeira, 2002). Por outro lado, em idade pré-escolar, a tendência parece ser associar as palavras ao seu referente e, por isso, achar que a palavra *urso* deverá ser mais comprida que a palavra *formiga*, pelo facto de as crianças, nesta fase, prestarem mais atenção ao significado dos enunciados em detrimento de se focarem nos aspetos formais (Silva, 2003).

No que diz respeito à consciência silábica, as crianças em idade pré-escolar revelam ter mais sucesso em tarefas de reconstrução e, de seguida, nas de segmentação silábica (Sim-Sim et al., 2008; Silva, 2022), manifestando mais dificuldade em tarefas de identificação de sílabas comuns, sendo que identificar sílabas em posição final de palavra é mais fácil (Silva, 2003). Por sua vez, é mais simples identificar unidades em posição

inicial de palavra do que as que estão em posição interior (Sim-Sim, 2006). As tarefas de manipulação silábica são as mais complexas, por “implicarem uma grande sobrecarga de memória” (Sim-Sim et al., 2008, p. 51). Também o número de sílabas das palavras escolhidas influencia o desempenho das crianças, sendo que é mais acessível para crianças de quatro anos segmentar palavras com duas sílabas do que palavras com três ou mais sílabas ou ainda a identificação de monossílabos (Sim-Sim, 1997, citada por Sim-Sim, 2006).

O nível intrassilábico tem sido estudado sobretudo com o recurso a rimas, mas os resultados não constituem um “todo coerente” (Viana & Teixeira, 2002, p. 75), observando-se variações nos desempenhos das crianças consoante o tipo de palavra e de tarefa utilizados. Assim como a consciência fonémica, a consciência dos constituintes intrassilábicos é de aquisição mais lenta (Freitas et al., 2007), ainda que mais acessível do que a primeira (Sim-Sim, 2006). As crianças separam mais facilmente o ataque e a rima de uma sílaba se ao ataque corresponder apenas um fonema, como acontece na palavra *dor*, comparativamente ao que acontece em *flor*. A estrutura silábica das palavras também parece influenciar o desempenho das crianças neste domínio, dado que identificam mais facilmente o fonema inicial em palavras com ataque simples – esquema CVC<sup>3</sup> (como em *falta*) – do que em palavras com ataque ramificado – esquema CCVC (como em *flauta*) –, sobretudo se forem palavras com mais de uma sílaba (Silva, 2003).

As tarefas de consciência fonémica são as mais complexas por exigirem um elevado grau de abstração (Leite, 2021). Estabelecendo uma hierarquia, das tarefas mais acessíveis para as mais difíceis, é mais fácil para as crianças detetar um fonema comum em várias palavras do que desempenhar tarefas de reconstrução, de segmentação e de manipulação (Sim-Sim et al., 2008, Silva, 2022). Para alguns autores (Sim-Sim, 2006; Sim-Sim et al., 2008; Goswami & Bryant, 2016), o efetivo sucesso nestas últimas tarefas parece aparecer apenas aquando da aprendizagem formal da leitura e escrita. As especificidades de cada tarefa, como i) o tamanho da palavra utilizada (é mais fácil quando tem menos sílabas), ii) a posição do som-alvo (é mais acessível para as crianças identificar o som inicial, do que o som final ou medial) e iii) a categoria dos fonemas selecionados – a deteção de um fonema inicial torna-se mais fácil se forem utilizadas palavras com consoantes fricativas ([f], [v], [s], [z]) ou consoantes vibrantes ([R]) e é mais difícil se forem utilizadas consoantes oclusivas ([p], [b], [t], [d], [k], [g]) – também

---

<sup>3</sup> Consoante/vogal/consoante

influenciam o desenvolvimento da consciência fonémica (Sim-Sim et al., 2008; Silva, 2022). O que igualmente parece facilitar a identificação de fonemas é o facto de se adotar o esquema de sílaba CV em tarefas de consciência fonológica – é mais fácil identificar o fonema [f] na palavra *faca* do que na palavra *flor* (Silva, 2003).

Adams (1998), citada por Silva (2003, p. 123), propõe uma hierarquização dos níveis de dificuldades relativas ao treino de consciência fonológica – em primeiro lugar, está a identificação de alguns elementos sonoros das palavras, seguida da identificação de rimas ou de sons iniciais, em terceiro lugar estão as tarefas de divisão silábica, seguidas das de segmentação fonémica e, por fim, a manipulação de unidades fonéticas, envolvendo tarefas de adição, supressão ou movimentação de fonemas, seria o nível de maior complexidade.

Para além do tipo de tarefas, das palavras, das sílabas e dos fonemas selecionados, a investigação mostra que a idade constitui um fator relevante a ter em conta no sucesso das tarefas de consciência fonológica, dado que crianças mais velhas parecem ter um melhor desempenho (Sim-Sim, 2006), assim como o ambiente escolar e familiar, que, sendo linguisticamente rico (Yopp & Yopp, 2000), pode estimular o sucesso em tarefas de consciência fonológica.

### **1.5. Relação da Consciência Fonológica com a aprendizagem da leitura e escrita**

Parece ser consensual que a consciência fonológica está fortemente ligada à aprendizagem da leitura e escrita. Share e Stanovich (1995) associam os “poor readers” a dificuldades demonstradas em tarefas do domínio fonológico, sendo que as dificuldades se adensam quando se trata de atividades de consciência fonémica.

Contudo, não há um consenso sobre se a consciência fonológica será uma causa ou uma consequência da aprendizagem da leitura e escrita. Para alguns autores, o desenvolvimento da consciência fonológica decorre da aprendizagem formal da leitura e escrita (Morais et al., 1982). Para outros (Adams, 1994; Yopp & Yopp, 2000; Goswami & Bryant, 2016), a consciência de que o discurso oral é composto por sons é condição essencial para aprender a ler e escrever. Há um maior número de autores em concordância com uma teoria que combina as duas anteriores, defendendo que a consciência fonológica é simultaneamente a causa e uma consequência da aprendizagem da leitura e escrita (Jorm & Share, 1983; Hatcher et al., 1994; Silva, 1997; Bus & Ijzendoorn, 1999; Viana & Teixeira, 2002; Silva, 2003; Sim-Sim, 2006; Sim-Sim et al., 2008).

Numa “relação recíproca e interativa” (Sim-Sim et al., 2008, p. 53), o desenvolvimento da consciência fonológica facilita a aprendizagem do código alfabético e, por outro lado, a aquisição da linguagem escrita vai potencializar a consciência de unidades fonológicas mais complexas, os fonemas (Sim-Sim et al., 2008). Posto isto, a consciência silábica e a consciência intrassilábica podem ser desenvolvidas antes da instrução alfabética, mas não conduzem diretamente ao desenvolvimento de consciência fonémica, nível fonológico que será impulsionado pela aprendizagem do código alfabético (Silva, 2003).

O processo de decifração, que consiste na associação dos sons da língua a representações gráficas, será tão mais bem-sucedido quanto mais tarefas de consciência fonológica forem desenvolvidas (Sim-Sim, 2006). Já em 1982, Morais et al. concluíram que um grupo de 64 crianças, no 1.º ano, que tinha trabalhado mais a segmentação fonémica obteve melhor desempenho na leitura.

Em 1994, Hatcher et al., ao estudar três grupos de crianças durante vinte semanas – um com instrução de leitura, outro com treino fonológico e outro combinando os dois –, concluíram que se desenvolve a aprendizagem da leitura de forma mais eficaz se à instrução da decifração se juntar o treino de consciência fonológica.

Na mesma ordem de ideias, Bus e Ijzendoorn (1999), numa análise de dezenas de estudos sobre aprendizagem de leitura e treino de consciência fonológica, concluíram que o desenvolvimento da consciência fonológica conduz ao progresso na leitura e escrita e que crianças em idade pré-escolar que tenham realizado tarefas de consciência fonológica apresentam melhores resultados na leitura e escrita, nos anos seguintes.

Sim-Sim (2006) procurou entender a relação entre os níveis de consciência fonológica e o desempenho na leitura de 35 alunos do 1.º ano de escolaridade, concluindo que os alunos com um nível de leitura superior eram também os que apresentavam melhores resultados em tarefas de consciência fonológica, sobretudo de consciência fonémica.

Em 2017, Cárnio et al. submeteram 60 crianças do 4.º ano de escolaridade a testes de leitura e compreensão de texto, assim como a tarefas de consciência fonológica: reconstrução, segmentação, rima, aliteração, identificação de sílaba inicial e final e manipulação silábica e fonémica. Concluíram que os alunos que liam melhor e que revelavam compreensão dos textos eram também os que obtinham melhores resultados

nos testes de consciência fonológica. Estes resultados levaram os autores a configurar a consciência fonológica como um “predisposing factor” para a compreensão da leitura (p. 599).

Um grupo de investigadores brasileiros estudou, em 2019, 267 crianças de duas escolas públicas e uma privada. Estas crianças de 5 anos realizaram provas orais de consciência fonológica e a tarefas de leitura e escrita. Os resultados das duas competências tinham fortes correlações, mostrando o poder preditivo da consciência fonológica em relação ao futuro sucesso na leitura e escrita (León et al., 2019, p. 8).

Do mesmo modo, um estudo com 213 crianças brasileiras, a frequentar o último ano da educação pré-escolar e o 1.º de escolaridade, permitiu verificar a evolução da consciência fonológica e das capacidades de leitura e escrita, em duas fases (Justi et al., 2021). Os investigadores deste estudo longitudinal, realizado com alunos de 16 escolas, implementaram tarefas de identificação de rimas, de reconstrução e segmentação silábica e fonémica, assim como de omissão fonémica. Os alunos tinham, ainda, de ler uma lista de palavras e escrever outra lista que era ditada pelos investigadores. Os resultados revelam que os alunos integrados em turmas de 1.º ano obtiveram melhores resultados nas tarefas de consciência fonémica, o que parece confirmar a ligação desta competência com a aprendizagem da leitura e escrita. Concluíram, ainda, que as capacidades reveladas ao nível da consciência silábica e intrassilábica, no pré-escolar, são bons preditores das capacidades de leitura e escrita no 1.º ano.

Por conseguinte, os estudos indicam que a consciência fonémica é o domínio da consciência fonológica que constitui o maior preditor do sucesso da leitura e escrita (Bus & Ijzendoorn, 1999; Silva, 2003; Sim-Sim, 2006; Leite, 2021), no sentido em que para aprender a ler e escrever é essencial que a criança se concentre intencionalmente nos fonemas, para os associar aos grafemas, fazendo deste nível “a chave para a utilização do código escrito” (Leite, 2021, p. 330).

Face ao exposto, realça-se que o domínio da consciência fonológica, em particular o da consciência fonémica, a par do desenvolvimento de comportamentos emergentes de leitura e do desenvolvimento da linguagem oral da criança, se revelam determinantes para o sucesso da aprendizagem da leitura e escrita e, consequentemente, para a formação de leitores (Sim-Sim, 2009).

## 1.6. Treino da Consciência Fonológica

No seguimento do que se explanou nos pontos anteriores, o treino de consciência fonológica deverá começar pelas unidades maiores da fala, a palavra e a sílaba, passando pelas unidades intrassilábicas e terminando com os fonemas e deverá obedecer a duas máximas: a sistematicidade e a consistência (Sim-Sim, 2006; Freitas et al., 2007). A realização diária de exercícios, com estruturas semelhantes, mas conteúdos diferentes, leva à consolidação e à automatização da consciência fonológica.

Adams (1994) destaca o lúdico como fator que parece acelerar o desenvolvimento de consciência fonológica – as tarefas que envolvem jogos, histórias e atividades com rimas, bater palmas e dançar tendo como ritmo o número de sílabas ou a resolução de *puzzles* tornam as tarefas de consciência fonológica mais eficazes. Yopp (1992) também destaca as atividades que comportam alguma diversão, em detrimento das tarefas de memorização. Adams (1994) chega a colocar a idade e a maturidade em segundo plano, afirmando que o treino explícito da consciência fonológica é o maior preditor de sucesso neste domínio, assim como a exposição à palavra escrita e o desenvolvimento da oralidade.

Para o desenvolvimento da consciência fonológica e da capacidade de decifração, é necessário que o professor/educador adote como ponto de partida uma comparação entre a oralidade e a escrita, tentando “encaixar a diversidade do oral na uniformidade da própria escrita” (Freitas et al., 2007, p. 22). A oralidade é inata e a escrita é incapaz de transcrever fielmente a oralidade. Por isso, a oralidade constitui o motor da escrita e o seu desenvolvimento deve preceder a aprendizagem do código alfabético. Freitas et al. (2007) referem que “sujeitos com um fraco desempenho na produção e perceção de enunciados orais são os que maiores dificuldades apresentam no processo de aprendizagem da leitura e da escrita” (p. 8).

## **PARTE II – ESTUDO EMPÍRICO**

### **Capítulo 2 – Metodologia**

#### **2.1. Natureza do estudo**

Este estudo enquadra-se num tipo de investigação que privilegia a observação participante, característica da investigação qualitativa e que, ao mesmo tempo, necessita da obtenção de dados quantitativos, tratando-se, por isso, de uma metodologia mista (Coutinho, 2011). Estamos perante, de um modo mais específico, um estudo de caso.

A investigação qualitativa procura estudar os indivíduos inseridos nos contextos sociais naturais, sendo que o investigador ocupa um lugar estruturante de proximidade e interação com os grupos estudados (Gonçalves et al., 2021). Trata-se de uma investigação descritiva, que procura compreender o objeto de estudo, recolhendo dados em forma de palavras e imagens, colocando o foco no processo e não tanto nos resultados (Bogdan & Biklen, 1994). Para Stake (1999, citado por Meirinhos & Osório, 2010), a distinção entre investigação quantitativa e qualitativa assenta em três aspetos fundamentais. Em primeiro lugar, a investigação quantitativa procura explicar os acontecimentos observados e a investigação qualitativa procura compreendê-los. Em segundo lugar, o investigador adota uma posição impessoal no primeiro caso, ao contrário do investigador da investigação qualitativa, cuja capacidade interpretativa é essencial. Por fim, as duas investigações distinguem-se na forma como encaram o conhecimento – a investigação quantitativa descobre-o e a investigação qualitativa interpreta-o.

Ainda que este estudo, por privilegiar a interação entre investigador e investigado e por adotar uma abordagem circular e cumulativa (Coutinho, 2011), pareça de cariz qualitativo, a verdade é que sem os dados quantitativos a análise não seria tão ampla e precisa. Numa interação metodológica das duas abordagens, esta investigação combina a precisão do paradigma quantitativo com a autenticidade da abordagem qualitativa, uma combinação indispensável quando se estuda uma realidade social e educativa (Salomon, 1991, citado por Coutinho, 2011). Aliás, Coutinho (2011) defende esta agregação de paradigmas, postulando que i) as metodologias não se contradizem, complementam-se, ii) o investigador nem sempre tem de assumir todos os aspetos que definem uma determinada metodologia, iii) a ciência providencia uma visão mais ampla da realidade e que iv) esta é a postura cada vez mais aceite pela comunidade científica, em geral (p. 31).

Este estudo enquadra-se, em particular, num tipo de investigação que pressupõe uma observação detalhada de um acontecimento, sujeito ou situação (Aires, 2015), o estudo de caso. Bogdan e Biklen (1994) associam as etapas do estudo de caso a um funil. A parte mais larga corresponde ao início do estudo de caso, em que o investigador procura a melhor situação/contexto para atingir os seus objetivos – neste estudo essa etapa decorreu na busca por uma turma que trabalhasse ou tivesse trabalhado de forma explícita a consciência fonológica –, o estudo vai-se afinando à medida que o investigador recolhe dados, excluindo algumas ideias iniciais e estruturando novos planos. O mesmo se verificou ao longo deste estudo sobre consciência fonológica, uma vez que o objetivo geral foi dando lugar a objetivos mais específicos, à medida que se conhecia de forma mais profunda a turma e se compreendia a sua evolução.

No presente estudo, os planos estruturados inicialmente foram sofrendo alterações, ao longo da investigação, para dar resposta às dificuldades identificadas. Em particular, no início do estudo, pensou-se que duas sessões de consciência silábica seriam suficientes, tendo em conta a facilidade associada a este domínio (Adams, 1994; Freitas & Santos, 2001; Viana & Teixeira, 2002; Sim-Sim, 2006; Freitas et al., 2007; Sim-Sim et al., 2008). Contudo, outra sessão teve de ser planificada, uma vez que não estava a ser tão acessível para os alunos segmentar em sílabas determinadas palavras. Noutro momento do estudo, chegou-se à decisão de eliminar as tarefas de identificação da sílaba medial ou de manipulação fonémica, devido ao grau de complexidade a elas associado. Estas alterações que foram sendo operadas confirmam o carácter progressivo do estudo de caso, fortemente dependente da interpretação do investigador (Meirinhos & Osório, 2010).

Por outro lado, o estudo de caso tem a possibilidade de ser extrapolado (Patton, 1990, citado por Meirinhos e Osório, 2010), isto é, o conhecimento construído no seguimento do estudo pode ser transferido para um caso posterior. Esse conhecimento pode contribuir para desenvolver, refutar ou criar uma teoria (Dooley, 2002, citado por Meirinhos e Osório, 2010). Neste sentido, este estudo recorre várias vezes à bibliografia consultada, no sentido de confirmar, desenvolver ou contrapor o conhecimento já construído sobre consciência fonológica.

Em suma, ainda que o investigador de um estudo de caso possa adotar uma perspetiva holística, ele procura selecionar e clarificar um objeto de estudo, analisando-o na sua complexidade e recorrendo a diferentes pontos de vista e técnicas de recolha de dados

(Amado & Freire, 2014). Neste caso, procurou-se estudar a forma como uma turma evoluía no domínio da consciência fonológica, recorrendo a variadas técnicas de recolha de dados, às conceções da professora cooperante e dos alunos, de modo a poder compreender a complexidade inerente ao desenvolvimento desta competência metalinguística.

## **2.2. Questão da investigação**

A definição do problema de investigação é fundamental, uma vez que i) centra a investigação numa área, ii) organiza o projeto, iii) delimita o estudo, iv) guia a revisão bibliográfica, v) constitui um guia para a redação do projeto e vi) aponta para os dados a analisar (Coutinho, 2011, p. 45). Por isso, com base no conhecimento já produzido, e analisado no capítulo anterior, que assegura, por um lado, a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita e, por outro, o poder das atividades lúdicas no desenvolvimento desta competência, a questão de investigação do presente estudo é a seguinte:

- De que modo a implementação de atividades lúdicas influencia o desenvolvimento da consciência fonológica (consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica) dos alunos de uma turma de 1.º ano?

## **2.3. Objetivos da investigação**

De modo a dar resposta às questões de investigação, os objetivos da investigação são os que se seguem:

### **Objetivo geral:**

Perceber de que forma a implementação de atividades lúdicas influencia o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos do 1.º ano.

### **Objetivos específicos:**

Verificar se a consciência de palavra e a consciência silábica são mais acessíveis aos alunos.

Identificar qual a tarefa da consciência fonémica mais difícil para os alunos.

Verificar se o treino sistemático e regular desta competência leva à sua apropriação.

Trabalhar a consciência de palavra dos alunos

Trabalhar a consciência silábica dos alunos

Trabalhar a consciência fonémica dos alunos

#### **2.4. Justificação das opções metodológicas / Procedimento metodológico**

Recorrendo exclusivamente a ilustrações e a indicações orais, numa primeira fase pretendeu-se avaliar o nível de consciência fonológica dos alunos, mais precisamente se teriam ou não a consciência de palavra, a consciência silábica e a consciência fonémica desenvolvidas. De seguida, na fase da implementação das atividades, o objetivo foi sempre o de compreender a evolução dos alunos nos três domínios de consciência fonológica explorados, trabalhando-os separadamente (duas sessões para consciência de palavra, três para a consciência silábica e três para a consciência fonémica) e procurando registar a evolução, ora através de fichas de trabalho, ora recorrendo a notas de campo e registos audiovisuais.

##### **2.4.1 Primeira fase: diagnóstico**

Como se referiu, numa fase inicial, procurou-se avaliar o nível de consciência fonológica dos alunos, nos três níveis que seriam trabalhados. Através de uma ficha de trabalho e com a leitura em voz alta dos enunciados, foi possível avaliar os níveis de consciência fonológica dos alunos antes de iniciar a intervenção. Esta fase decorreu em duas sessões (Apêndice 8).

##### **2.4.2 Segunda fase: Intervenção pedagógica - consciência de palavra**

Após uma análise preliminar dos dados obtidos, no que diz respeito ao primeiro domínio trabalhado, a consciência de palavra, os objetivos passaram por entender se os alunos conseguiam segmentar uma frase em palavras, se contabilizavam palavras de menor dimensão, como preposições, determinantes e conjunções, na contagem de palavras de uma frase, se juntavam determinadas expressões na contagem, como *de repente*, ou se separavam determinadas expressões, como *depois*, se eram capazes de identificar palavras omitidas da frase (no início, meio e fim da frase) e se conseguiam acrescentar palavras na frase, em tarefas de manipulação. Inicialmente, pensou-se apenas numa sessão para o trabalho da consciência de palavra. Mas as dificuldades dos alunos – sobretudo na identificação de palavras de menor dimensão – obrigaram ao ajuste das sessões e uma segunda sessão procurou colmatar esta dificuldade observada.

### **2.4.3 Terceira fase: consciência silábica**

Ao nível da consciência silábica, os objetivos passaram por compreender se os alunos eram capazes de segmentar palavras em sílabas, mais precisamente palavras com ditongos ou sílabas com a estrutura CVC, se conseguiam desempenhar tarefas de reconstrução silábica e de identificação de sílaba inicial e final, se eram capazes de repetir palavras omitindo a sílaba inicial ou final e se conseguiam, numa tarefa de maior complexidade, juntar sílabas de duas palavras para formar outra. O desenvolvimento deste domínio ocupou três sessões.

### **2.4.4 Quarta fase: consciência fonémica**

Ao trabalhar a consciência fonémica, procurou-se verificar se os alunos conseguiam identificar o fonema inicial e final de uma palavra, se eram capazes de reconstruir uma palavra depois de ouvir os sons que a constituem e, por fim, se seriam capazes de segmentar uma palavra em fonemas. Ainda que fizesse parte do plano inicial, os alunos não chegaram a realizar tarefas de omissão, adição e manipulação fonémica, dadas as dificuldades que apresentaram nos domínios anteriormente trabalhados e devido à necessidade de ajuste no número de sessões: estavam previstas seis sessões para a consciência fonémica, porém, só foi possível realizar três.

### **2.4.5 Quinta fase: avaliação**

No último dia dedicado ao processo investigativo, os alunos realizaram a mesma ficha que tinham feito na fase de diagnóstico. Uma vez que os alunos já conheciam a ficha e que alguns já eram capazes de ler os enunciados, foi necessária apenas uma sessão para a conclusão da mesma.

### **2.4.6 Outros procedimentos**

Outros objetivos processuais fizeram parte das diferentes etapas do estudo. Procurou-se registar as intervenções dos alunos, enquanto desempenhavam as diferentes tarefas, e também verificar o que tinham compreendido das sessões anteriores. Ao recuperar o que tinha sido trabalhado, os alunos consolidavam aprendizagens, e ao verbalizar os processos cognitivos que os levaram a determinada resposta, identificavam dúvidas ou erros de raciocínio. Todas estas conversas que se geraram em torno da implementação do estudo foram registadas em notas de campo e enriqueceram as reflexões que se seguiram a cada sessão.

Igualmente, foi realizada entrevista à professora cooperante que teve como objetivo saber se a formação inicial e contínua da docente integrava conhecimento sobre a consciência fonológica, o seu entendimento sobre esta competência e perceber se implementa atividades de consciência fonológica na sua prática pedagógica. Este instrumento de recolha de dados será aprofundado ainda neste capítulo.

## **2.5. Contextualização do estudo**

Esta investigação decorreu no contexto da Prática de Ensino Supervisionada I, durante o primeiro ano do Mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico.

Desenvolveu-se ao longo de cerca de três meses, ocupando o total de uma hora semanal do período letivo de uma turma do 1.º ano. Começou no dia 3 de março de 2023 e terminou no dia 16 de junho do mesmo ano. Como já referido, o estudo dividiu-se em três fases: diagnóstico, intervenção e avaliação, sendo que a fase medial se subdividiu nos domínios de consciência fonológica trabalhados: consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica.

Ao longo de todo o período, foi recolhida uma grande variedade de dados, através de notas de campo, registos multimédia (fotografia, vídeo e áudio), fichas de trabalho realizadas pelos alunos e uma entrevista feita à professora cooperante.

## **2.6. Participantes**

A amostra consiste numa turma do 1.º ano do ensino básico da Escola Básica do 1.º ciclo de Tunes, pertencente ao Agrupamento de Escolas Silves Sul. A turma era composta por 24 alunos, sendo que um aluno de nacionalidade ucraniana saiu no início do segundo semestre. Por ter participado apenas na fase da avaliação e na primeira sessão da intervenção, estabeleceu-se que este aluno seria excluído do estudo e dos resultados obtidos.

Desses 23 alunos, 9 são do sexo masculino e 14 do sexo feminino, todos com idades compreendidas entre os 6 e os 7 anos. Quatro alunos da turma estavam matriculados no 2.º ano de escolaridade, mas desempenhavam as mesmas tarefas que a restante turma.

Havia ainda dois alunos condicionais, ou seja, entraram no 1.º ano ainda com 5 anos – era visível, no desempenho destes alunos, que apresentavam dificuldades a vários níveis. Desta turma, havia ainda três alunos que tinham aulas de Português Língua Não

Materna, duas vezes por semana. Tratava-se de um aluno natural do Paquistão, e de dois alunos de nacionalidade portuguesa com pais ingleses.

Esta foi a turma em que decorreu a Prática de Ensino Supervisionada, tendo sido escolhida em função deste estudo, uma vez que todas as turmas de 1.º ano do agrupamento, assim como as salas dos 6 anos dos Jardins de Infância, estavam integradas no projeto de Consciência Fonológica “Viagem ao Mundo dos Sons”. Quinzenalmente, a terapeuta da fala do agrupamento deslocava-se à sala durante o período de uma hora, para desenvolver tarefas de consciência fonológica com a turma. Por se esperar alguma sensibilidade dos alunos para esta competência e por se encontrarem na fase da aprendizagem da leitura e escrita, esta turma foi escolhida para ser alvo da presente investigação.

A turma era composta por alunos com níveis de desenvolvimento cognitivo muito diferentes, o que exigia da professora a aplicação de vários métodos de ensino de leitura e escrita. A maior parte da turma estava a aprender através do método analítico-sintético, sendo que dois dos alunos tiveram de retomar algumas letras iniciais, e dois alunos estavam a aprender através do método das 28 palavras. Dois alunos tinham ainda apoio, fora da sala, duas vezes por semana. Esta diversidade beneficia a investigação mista descrita, que, ao contrário da investigação puramente quantitativa, “procura a máxima variação” (Aires, 2015, p. 22).

Para que a identidade dos alunos fosse protegida, garantindo o anonimato relativamente ao material escrito, relatos verbais e outra informação recolhida durante as observações (Bogdan & Biklen, 1994), foi pedido aos encarregados de educação dos alunos que assinassem um consentimento informado (ver Apêndice 1). Nesse documento, não só se explicitava o objetivo do estudo, como se definia o conceito de consciência fonológica, assegurando a sua importância para o processo de aprendizagem da leitura e escrita. Por outro lado, o documento entregue aos encarregados de educação garantia o total anonimato dos alunos envolvidos, no que diz respeito aos registos fotográficos, em vídeo e áudio, assegurando, ainda, o uso exclusivo dos materiais exclusivamente para esta investigação académica.

Dos 23 alunos que constituíam a turma, apenas um não participou no estudo, uma vez que o seu encarregado de educação não assinou o consentimento informado. Este

aluno acabou por participar nas atividades desenvolvidas, para não se sentir excluído, mas o seu desempenho não foi registado.

## **2.7. Níveis de Consciência fonológica trabalhados**

Como foi abordado no capítulo relativo ao enquadramento teórico, a consciência fonológica divide-se em quatro domínios: a consciência de palavra, a consciência silábica, a consciência intrassilábica e a consciência fonémica. Antes do treino de consciência fonológica, implementam-se exercícios de discriminação auditiva que preparam as crianças para ouvir de forma atenta e seletiva (Freitas et al., 2007), uma condição essencial para refletir sobre os sons da fala.

Neste estudo, tendo em conta as especificidades da turma e o número limitado de sessões, optou-se por excluir o treino da consciência intrassilábica. Assim como a consciência fonémica, este domínio é de desenvolvimento mais lento, uma vez que requer uma maior maturidade linguística (Freitas et al., 2007). Não obstante, as características da turma – níveis de desempenho muito variados – e o número reduzido de sessões, uma vez que as quinze sessões pensadas inicialmente passaram a onze, também contribuíram para esta decisão.

Das quinze sessões pensadas no início do estudo, duas seriam para realizar as tarefas de diagnóstico, uma para trabalhar a consciência de palavra, quatro para treinar a consciência silábica e seis dedicadas à consciência fonémica, sendo que na sessão final decorreria a avaliação. Esta estrutura respeitava o grau crescente de complexidade dos domínios e correspondia à expectativa inicial – a de que os alunos teriam a consciência de palavra razoavelmente desenvolvida e a consciência fonémica menos desenvolvida que a consciência silábica. Contudo, na primeira sessão, em que os alunos realizaram tarefas diagnósticas dos três domínios, foi possível identificar dificuldades na consciência de palavra, o que obrigou a mais uma sessão subordinada a esse nível. À consciência silábica, passariam a ser dedicadas três sessões e as seis sessões pensadas para a consciência fonémica passaram a três, devido a constrangimentos alheios à nossa vontade. Dada a dificuldade apresentada pelos alunos neste último domínio, tarefas de omissão, adição e manipulação de fonemas, planificadas inicialmente, acabaram por ser excluídas do estudo.

Todas estas decisões foram tomadas com base no pressuposto de que as tarefas de consciência fonológica devem ser desempenhadas com frequência e sistematicidade

(Sim-Sim, 2006). Se todos os domínios da consciência fonológica fossem trabalhados na sua totalidade, no período de tempo de que se dispunha – com tarefas de segmentação, reconstrução, identificação, omissão, adição e manipulação – não seria possível fazer um trabalho aprofundado e consistente. Posto isto, optou-se por treinar a complexidade da consciência de palavra, da consciência silábica e dos níveis mais elementares da consciência fonémica.

## **2.8. Técnicas e instrumentos de recolha de dados**

Os instrumentos de recolha de dados integram notas de campo, registadas no final de cada sessão, a gravação em vídeo, áudio, a captura de fotografias e a observação participante. Também se recorreu a uma entrevista à professora cooperante e a fichas de trabalho – uma delas serviu para registar a evolução dos alunos desde o diagnóstico até à fase de avaliação e as restantes tiveram como objetivo a consolidação dos níveis trabalhados.

### **2.8.1. Diagnóstico e avaliação**

As fases de diagnóstico e de avaliação, que decorreram, respetivamente antes e depois da intervenção, consistiram na realização da mesma ficha de trabalho. Essa ficha, dividida em três partes, correspondentes aos domínios da consciência fonológica trabalhados, serviu para avaliar a evolução dos alunos nesta competência, após a fase de intervenção pedagógica. Ainda que tenham sido implementadas outras tarefas sob o formato de ficha de trabalho, esta foi a única utilizada para a análise de dados propriamente dita, para chegar às conclusões quantitativas da investigação. As restantes fichas tiveram como objetivo a consolidação de determinado domínio, mas também constituíram uma forma de verificar os níveis que deveriam ser mais desenvolvidos nas sessões seguintes.

Ainda que um diagnóstico seja também uma forma de avaliação, neste relatório considera-se apenas o termo diagnóstico para a fase que antecedeu a intervenção e o termo avaliação para a fase pós-intervenção.

### **2.8.2. Gravação audiovisual e registo fotográfico**

Aliada à investigação qualitativa aparece várias vezes a fotografia, uma vez que oferece, ao investigador, fortes dados descritivos (Bogdan & Biklen, 1994). Devidamente enquadrados e justificados, os registos fotográficos acrescentam valor e sentido aos

elementos textuais (Rodrigues, 2022). São os chamados dados visuais, que, assim como os registos de vídeo, se tornam ferramentas para chegar a determinadas conclusões.

Nesta investigação, as fotografias são um meio para lembrar e estudar detalhes que poderiam ficar esquecidos no decorrer da análise de dados. São, por isso, um instrumento da observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Trata-se sobretudo de fotografias dos alunos a desempenhar as tarefas pedidas, no seu lugar ou no quadro (como exemplificam as figuras 1.1 e 1.2), com o objetivo de apoiar os dados textuais.

O registo em vídeo serviu, igualmente, para a captação de alguns momentos das sessões. Procedeu-se ao registo videográfico na primeira sessão, de consciência de palavra, gravando apenas os exercícios feitos no quadro por alguns alunos, para posterior análise mais detalhada. Porém, a sua principal função prendeu-se com a necessidade de captar os alunos nos momentos em que trabalhavam a consciência fonémica, na fase final da intervenção. Por se tratar de um domínio da consciência fonológica mais complexo, as sessões a ele dedicadas obrigaram a uma maior variedade de instrumentos de recolha de dados. Por outro lado, pretendia-se não só registar a forma como os alunos pronunciavam os fonemas, mas também captar se os articulavam corretamente.

Tanto os registos fotográficos como aqueles em vídeo foram captados pontualmente, quando outro tipo de registo não os podia substituir. Não se recorreu mais vezes a esta ferramenta de recolha de dados para que a proximidade com os alunos não se perdesse e para que a interação não fosse interrompida por uma câmara a filmar ou a tirar fotografias. Para não criar essas barreiras, procedeu-se à gravação em áudio de todas as sessões, na íntegra, assim como de algumas notas de campo, gravadas após cada sessão. Efetuadas de forma quase impercetível pelos alunos, estas gravações permitem o registo de desempenhos mais espontâneos e, por isso, uma análise e discussão dos dados mais precisa.



Figura 2.1 – Atividade de consciência de palavra



Figura 2.2 – Tarefa de consciência fonêmica.

### 2.8.3. Observação participante

A observação participante, que pressupõe uma grande aproximação do investigador ao que é observado, foi uma técnica de recolha de informação fundamental nesta investigação. Trata-se de uma observação em que o investigador procura perceber como acontecem determinadas situações, mas sobretudo por que razão acontecem (Amado & Freire, 2014). Para uma observação participante eficaz, é necessário que o investigador estabeleça uma relação de confiança com o grupo observado, realizando uma imersão profunda na realidade estudada (Campos et al., 2021).

Contudo, o investigador tem de ter em mente o equilíbrio entre alguma aproximação e um certo distanciamento, não esquecendo o seu principal objetivo: o registo do que observa. Por isso, à observação participante aliam-se as notas de campo, que, de forma imediata, sistematizam o que é observado. Aires (2015, p. 27) aponta as vantagens da observação participante:

- i) as potencialidades que gera no estudo das dinâmicas entre elementos de um grupo
- ii) a facilidade de obtenção de informações internas dos grupos
- iii) a garantia da credibilidade dos resultados, obtidos em primeira mão
- iv) a facilidade de registo de informações não verbais

Utilizada nesta investigação, a observação participante passou, sobretudo, pela interação com os alunos, cujas intervenções e ações foram sendo questionadas ao longo

das sessões. Esta proximidade permitiu perceber alguns constrangimentos que estavam a condicionar a realização de tarefas, como a dificuldade em identificar palavras pequenas nas frases ou a segmentação silábica incorreta de palavras com ditongo, e levou à adaptação dos planos das sessões seguintes. Por outro lado, a observação participante criou uma relação de confiança com os alunos, que não tinham medo de errar e que procuravam colocar dúvidas.

#### **2.8.4. Notas de campo**

As notas de campo são o “relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no recurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 150). As notas de campo deverão acompanhar todas as fases da investigação, registando as entrelinhas das intervenções dos sujeitos estudados (Campos et al., 2021).

As notas de campo detalhadas, precisas e extensivas constituem a base de uma investigação qualitativa, sobretudo se se tratar de uma observação participante (Bogdan & Biklen, 1994). Podem ser de caráter descritivo, quando o objetivo é registar o local, pessoas e ações observadas, ou de tipo reflexivo, quando o observador anota a sua interpretação do que vê (p. 152).

No caso desta investigação, as notas de campo adotaram dois formatos: notas de campo escritas e gravadas em ficheiro áudio. No primeiro caso, trata-se, sobretudo de anotações daquilo que muitas vezes não constava no plano, das estratégias utilizadas que funcionavam ou de ajustes que tiveram de ser feitos ao plano da sessão.

No segundo caso, nos áudios gravados no final de algumas sessões, registava-se aspetos relevantes das intervenções e desempenho dos alunos, com mais foco na forma como articulavam os elementos sonoros da língua. Assim como nas notas escritas, também se anotava, através de gravação, os ajustes feitos ao plano e alguns aspetos a melhorar em futuras sessões. Adotando a classificação de Bogdan e Biklen (1994), estamos perante notas de campo descritivas, quando, por exemplo se regista aquilo que não foi possível trabalhar, e reflexivas, quando, por exemplo, há uma interpretação sobre o desempenho dos alunos numa atividade sobre ditongos.

**Tabela 2.1.** *Notas de campo registadas por escrito*

<b>Data do registo</b>	<b>Exemplos de notas de campo escritas</b>
24 de março de 2023	Investigadora: “Ponto de partida: lembram-se da história que li no outro dia? Quantas palavras tem o título? O que almoçaram hoje? Quantas palavras tem <i>arroz de polvo</i> ?”
9 de junho de 2023	“Utilização de triângulos surtiu efeito – eu apontava e os alunos diziam os sons”
9 de junho de 2023	“Não trabalhámos omissão [fonémica]”

**Tabela 2.2.** *Notas de campo gravadas em áudio*

<b>Data do registo</b>	<b>Exemplos de notas de campo gravadas</b>
21 de abril de 2023	“Verifiquei alguma dificuldade na palavra <i>nó</i> . Eles acham estranho que uma palavra tenha apenas uma sílaba.”
5 de maio de 2023	“Acho que perceberam finalmente que não se separam os ditongos. Houve meninos a separar a palavra <i>jaula</i> dizendo <i>ja.u.la</i> , mas corrigindo-se logo a seguir, dizendo <i>jau.la</i> .”
12 de maio de 2023	“A primeira atividade durou mais tempo do que estava à espera. Devia ter menos imagens.”
12 de maio de 2023	“Fizeram confusão entre o [ʃ] e o [ʒ] e tive de explicar o truque da garganta. Mesmo assim houve quem fizesse confusão e depois, no jogo do bingo (...), quando disse o som [ʒ], uns rodearam a <i>chave</i> .”

### **2.8.5. Inquérito por entrevista à professora cooperante**

No dia 14 de junho de 2023, enquanto a turma tinha aula de educação física, decorreu a entrevista à professora cooperante, na sala de aula. Tinha a duração estimada de 40 minutos, mas terminou em onze minutos.

Tratando-se de uma entrevista semiestruturada (Amado & Ferreira, 2014), teve por base um plano composto por blocos temáticos e objetivos (ver Apêndice 2). Ainda que as perguntas não tenham sido feitas exatamente como estão escritas no plano – e outras terão sido acrescentadas –, o plano revela-se fundamental, uma vez que as questões pré-definidas ajudam o investigador a não fugir ao tema e a avançar de forma sistemática (Amado, 2014). O objetivo, em investigação qualitativa, nunca pode ser controlar em demasia as respostas do entrevistado, permitindo que explore os conteúdos de forma aberta e fluída (Bogdan & Biklen, 1994).

O plano da entrevista dividiu-se em sete blocos temáticos: i) legitimação da entrevista, em que se pretendia informar a entrevistada dos objetivos da entrevista e em que se garantia o uso exclusivo das respostas para este relatório, ii) apresentação, que continha perguntas que ajudam a caracterizar o entrevistado, iii) consciência fonológica e formação da docente, em que se procurava perceber de que modo a consciência fonológica estava (ou não) presente na formação inicial e contínua da professora, iv) entendimento da docente sobre consciência fonológica, em que se pretendia averiguar o nível de compreensão sobre o tema por parte da entrevistada, v) estratégias promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica utilizadas pela docente, vi) conclusão, em que se procurou perceber se a docente verificou evolução na turma, no seguimento das sessões desta investigação e do projeto da terapeuta da fala e, finalmente, vii) agradecimento pela disponibilidade. No geral, o plano foi cumprido, ainda que tenham sido necessários alguns ajustes nas perguntas.

Provavelmente o método mais antigo e mais conhecido de recolha de dados para investigação (Gonçalves et al., 2021), o inquérito por entrevista ganha especial destaque no campo da educação, uma vez que permite conhecer em profundidade o pensamento do professor, as suas motivações e os processos de tomada de decisão que enfrenta diariamente (Aires, 2015).

Da transcrição da entrevista (ver Apêndice 3), depreendemos algumas conclusões:

1. A consciência fonológica não fez parte da formação inicial da docente, ou pelo menos não se lembra de ter feito, nem integrou o leque das ações de formação que realizou ao longo da carreira de 19 anos;

2. A professora não consegue definir corretamente o termo, dizendo que a consciência fonológica se relaciona com a forma como os alunos articulam uma palavra. Não está familiarizada com os vários níveis;
3. Diz implementar tarefas de consciência fonológica passando da palavra à sílaba e da sílaba às letras que correspondem aos sons. Fáz-lo “quando é possível”;
4. A docente considera que o trabalho da consciência fonológica deve tomar lugar na educação pré-escolar e na terapia da sala, não sendo uma tarefa do professor do 1.º ciclo;
5. Menciona que aquilo em que os alunos têm mais dificuldade é em isolar os sons;
6. Refere que não percebeu evolução dos alunos nesta competência, dizendo que sem a colaboração da família é muito difícil notar diferenças significativas no desempenho dos alunos.

Esta entrevista, para além de ser semiestruturada, é, ainda, considerada uma entrevista em profundidade, no sentido em que se procurou entender não só a forma como a docente pensa, mas também de que forma isso influencia a sua atuação em sala de aula (Aires, 2015). Julga-se que facto de a professora cooperante achar que o desenvolvimento da consciência fonológica faz parte do trabalho dos educadores de infância e dos terapeutas da fala, apesar de ser um dos objetivos das Aprendizagens Essenciais de Português para o 1.º ano (Aprendizagens Essenciais de Português, 2018), leva a que não explore este tema e que não procure formação sobre a área. Por outro lado, esta conceção parece condicionar o trabalho feito em aula já que a docente deixa de fora uma competência que poderia fazer a diferença na aprendizagem da leitura e escrita de alguns alunos.

## **Capítulo 3 – Intervenção pedagógica**

### **3.1 Descrição da Intervenção Pedagógica**

No decorrer da Prática de Ensino Supervisionada, que decorreu de fevereiro a maio, foi posta em prática a intervenção pedagógica aqui descrita. Depois de, durante o mês de fevereiro, conhecer a turma, de assistir a algumas sessões do projeto “Viagem ao mundo dos sons” e de iniciar a lecionação de algumas aulas, a intervenção iniciou-se no [início do] mês de março de 2023. Terminou no dia 16 de junho, duas semanas após o término da Prática de Ensino Supervisionada.

Foram acordados com a professora cooperante a periodicidade e o horário das sessões: todas as sextas-feiras, das 13h40 às 14h30. Assim, em vez de terem aula de Estudo do Meio, durante estes períodos de 50 minutos, a turma participava neste estudo sobre consciência fonológica. Inicialmente, foram planejadas catorze sessões nos dias 3, 10, 17, 24 e 31 de março, 21 e 28 de abril, 5, 12, 19 e 26 de maio e nos dias 2, 9 e 16 de junho. Contudo, devido a duas greves da função pública (nos dias 17 de março e 25 de maio) e a uma ausência da professora cooperante (no dia 28 de abril), o plano passou a estar estruturado em onze sessões. Depois do ajuste, as quatro sessões inicialmente destinadas ao trabalho da consciência silábica passaram a três e a consciência fonémica foi desenvolvida ao longo de três sessões, em vez das seis inicialmente pensadas. As sessões ficaram organizadas da seguinte forma:

3 e 10 de março – fase de diagnóstico

24 e 31 de março – desenvolvimento da consciência de palavra

21 de abril, 5 e 12 de maio – desenvolvimento da consciência silábica

19 de maio, 2 e 9 de junho – desenvolvimento da consciência fonémica

16 de junho – fase de avaliação

Estes imprevistos levaram a que se dedicasse menos sessões ao nível mais complexo de consciência fonológica, a consciência fonémica. Por isso, como já se referiu anteriormente, a omissão, adição e manipulação fonémicas ficaram de fora na investigação, de modo a consolidar as tarefas mais elementares deste domínio. Inicialmente, pensou-se em dedicar apenas uma sessão à consciência de palavra, por ser o domínio mais acessível. Contudo, os alunos revelaram dificuldades nas tarefas de consciência de palavra, o que obrigou a mais uma sessão dedicada a este domínio.

A cada sessão correspondeu um plano onde constavam as atividades a desenvolver, as ilustrações utilizadas e as indicações a dar aos alunos. Os planos guiaram a ação na sala, mas não a condicionaram. Em algumas sessões, consoante as intervenções e dificuldades dos alunos, foi necessário adaptar as tarefas planeadas e, às vezes, eliminá-las, de modo a consolidar os domínios trabalhados, mesmo que isso significasse que outros ficavam por abordar.

Ao longo de toda intervenção, foram utilizados três símbolos – os retângulos representavam as palavras, os círculos representavam as sílabas e os triângulos os fonemas. Esta decisão prende-se com o facto de se observar a utilização destes símbolos em vários livros e artigos, como em Rios (2011) ou Freitas et al. (2007), e em manuais de consciência fonológica, como o de Artur Carvalho (2017) e o de Cysne e Chamusca (2012).

### **3.1.2. Ilustrações utilizadas na intervenção**

Durante a realização das fichas que serviram para a fase de diagnóstico e para a avaliação final, foi difícil encontrar a variedade de imagens que o trabalho sobre a consciência fonológica exigia. Para evitar o uso de numerosas fontes num só estudo e para fazer face à variedade de palavras que iriam ser usadas – com diferentes fonemas iniciais, esquemas silábicos e número de sílabas – o trabalho da ilustradora Patrícia Quintino foi determinante. Ao longo da investigação, desenhou 77 ilustrações simples, de traço fino e sem cor (ver Apêndice 4). A simplicidade das imagens permitiu uma mais rápida identificação do referente por parte dos alunos e, por outro lado, o foco naquilo que a imagem representava.

A lista de ilustrações pedidas baseou-se nas sugestões presentes no “Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica”, de Catarina Rios (2011), nas atividades propostas por Freitas et al. (2007) na brochura “O conhecimento da língua: desenvolver a consciência fonológica” e no “Programa de desenvolvimento da consciência fonológica”, de Artur Carvalho (2017).

Nesta investigação, as ilustrações foram usadas como base para todas as tarefas, sem qualquer suporte escrito, de palavras ou letras. Ao escolher as palavras, para além de se seguir as indicações das obras já referidas, teve-se em atenção a simplicidade e a facilidade de associação ao referente por parte das crianças, precisamente para excluir a escrita das atividades.

Esta escolha prende-se com o que alguns autores defendem: Adams (1994) refere que antes de as crianças compreenderem o significado das letras e das palavras devem adquirir consciência das correspondências fonémicas; Freitas et al. (2007) sugerem que se introduzam as correspondências gráficas apenas quando as crianças revelem domínio das unidades fonémicas e silábicas na oralidade; Lundberg (2009) assegura que a consciência fonémica pode ser desenvolvida em crianças de nível pré-escolar sem o recurso a letras; Viana e Teixeira (2002) ressaltam que não é necessário a criança saber como se escreve uma palavra para demonstrar consciência fonémica. Isto não invalida que seja mais fácil desenvolver a consciência fonémica quando a criança aprende a decifrar o código alfabético. Contudo, de modo a uniformizar a investigação e manter um fio condutor, que neste caso se materializou nas ilustrações, optou-se por nunca envolver a palavra escrita, exceto nos enunciados das fichas de trabalho, que foram sempre lidos em voz alta pela investigadora, para o grande grupo.

Posto isto, foram escolhidas 77 palavras com base na bibliografia estudada e tendo em conta o número de sessões e a sua duração. As dificuldades associadas ao treino da consciência fonológica variam consoante os requisitos mnésicos exigidos e as características fonológicas das unidades trabalhadas, nomeadamente a posição dos elementos alvo na palavra e a dimensão das unidades (Silva, 2022). As palavras escolhidas, ilustradas no Apêndice 4, foram as seguintes:

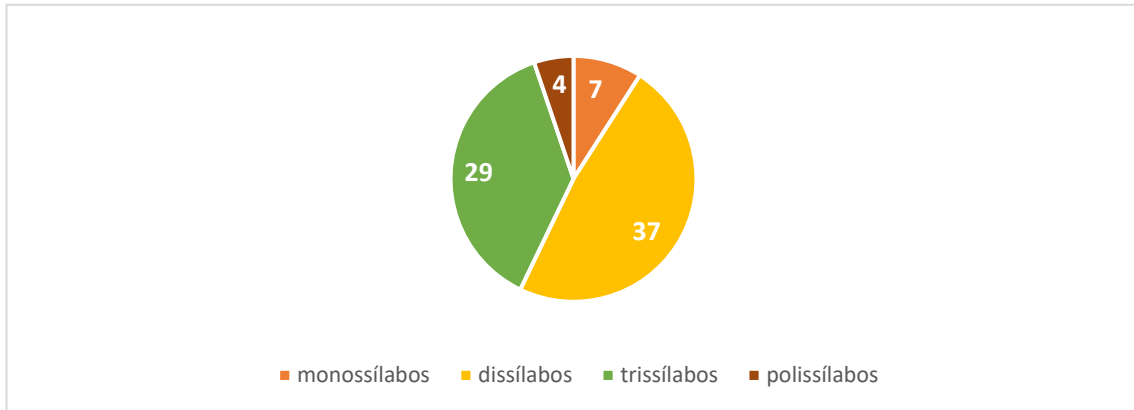
**Tabela 3.1.** *Palavras escolhidas para as ilustrações*

Alface	Cão	Dado	Garrafa	Lobo	Noz	Regador	Urso
Amendoim	Carro	Dente	Gato	Luva	Óculos	Relógio	Uvas
Aranha	Cavalo	Dominó	Gelado	Macaco	Ovelha	Roda	Vaca
Balde	Cenoura	Elefante	Girafa	Mala	Panela	Sapato	Vassoura
Barco	Chapéu	Faca	Janela	Mão	Pão	Sapo	Veado
Boneca	Chave	Farol	Jaula	Meia	Pato	Sino	Vela
Borracha	Chupeta	Fivela	Jornal	Menina	Pente	Sol	Zebra
Bota	Chuva	Foca	Lápis	Menino	Pera	Tartaruga	
Cadeira	Colher	Formiga	Leão	Navio	Pincel	Tesoura	
Cama	Coroa	Galinha	Limão	Nó	Rato	Tigre	

Dado que é mais fácil desempenhar tarefas de consciência fonémica com palavras mais pequenas (Sim-Sim et al., 2008) e que nem sempre as crianças identificam facilmente monossílabos (Sim-Sim, 1997), a maior parte das ilustrações correspondem a dissílabos e a trissílabos, como mostra o gráfico 3.1.

**Gráfico 3.1.**

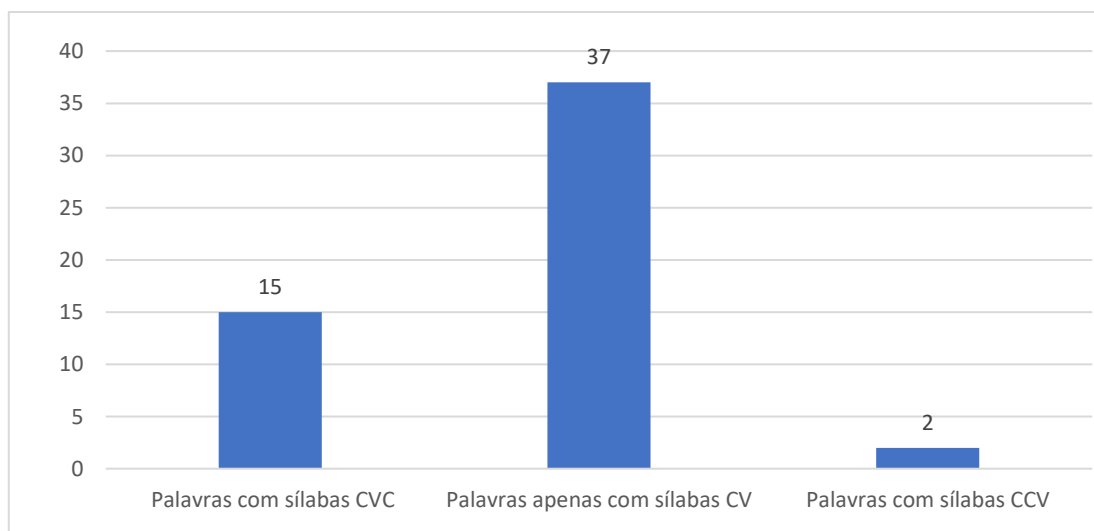
*Ilustrações: classificação quanto ao número de sílabas*



Também o esquema silábico das palavras influencia o desempenho nas tarefas de consciência fonológica. Este aspeto pesou na escolha das ilustrações, como o gráfico 3.2 comprova – das 77 ilustrações, 15 contêm sílabas com o formato CVC (como *jornal* ou *farol*) e apenas duas têm sílabas com o esquema CCV (*zebra* e *tigre*). Das 77 ilustrações, 37 representam palavras que contêm exclusivamente sílabas com o formato CV, como *gato*, *fivela* ou *girafa*. Das restantes, 30 incluem pelo menos uma sílaba com esquema CV, como *formiga*, *balde* ou *regador*.

**Gráfico 3.2.**

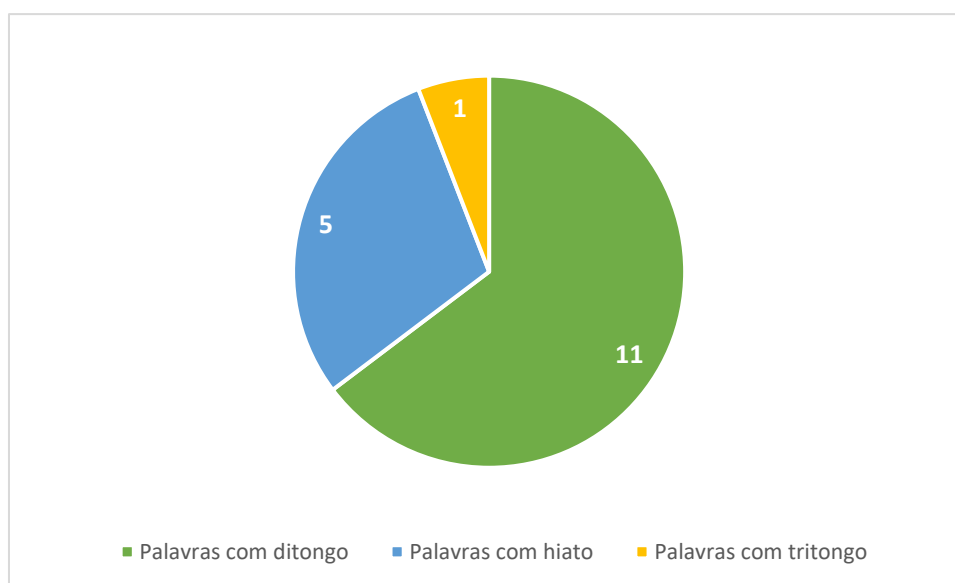
*Ilustrações: estrutura silábica*



Devido à dificuldade que os alunos revelaram na primeira sessão de consciência silábica, foi necessário aumentar o número de ilustrações com ditongos ou hiatos – de modo a consolidar a ideia de que os ditongos não se separam, quando se faz a segmentação silábica. No caso dos hiatos, já há separação. Para fazer esta distinção, como mostra o gráfico 3.3, 11 ilustrações contêm ditongos (como *leão* e *cadeira*) e 5 contêm hiatos (como *navio* e *coroa*).

### Gráfico 3.3.

*Ilustrações: presença de ditongos, hiatos e tritongos*



As tarefas propostas aos alunos procuraram ser lúdicas e, muitas vezes, envolvendo todo o grupo. Adams (1994) destaca a importância dos jogos para o desenvolvimento da consciência fonológica, assim como Yopp e Yopp (2000), que defendem que as atividades devem ser “playful and engaging, interactive and social” (p. 132), potenciando a curiosidade e as experiências com a linguagem. As atividades planejadas devem ser intencionais e não incidentais (Yopp & Yopp, 2000), isto é, o treino da consciência fonológica deve ter um propósito e não cair na intuição, como acontece em alguns casos (Sim-Sim, 2006).

Durante esta investigação, e sempre tendo por base as ilustrações, foram desenvolvidas atividades de caráter lúdico, tais como i) bater o pé por cada palavra ouvida, na primeira sessão de consciência de palavra, ii) colocar uma cruz na carruagem do comboio que correspondia à palavra ditada, como mostra a figura 3.1, iii) cortar imagens no número de pedaços equivalente ao número de sílabas do seu referente, como ilustra a figura 3.2, iv) participar no ditado dos sons (figura 3.3), v) segurar no fantoche e segmentar em fonemas uma palavra (figura 3.4), vi) participar nas tarefas desenvolvidas no quadro, como colocar o número de retângulos que correspondia ao número de palavras de uma frase (figura 3.5) ou participar na atividade “A vaca, a girafa e a foca vão às compras” (figura 3.6).



Figura 3.1 - Atividade de identificação de palavra.

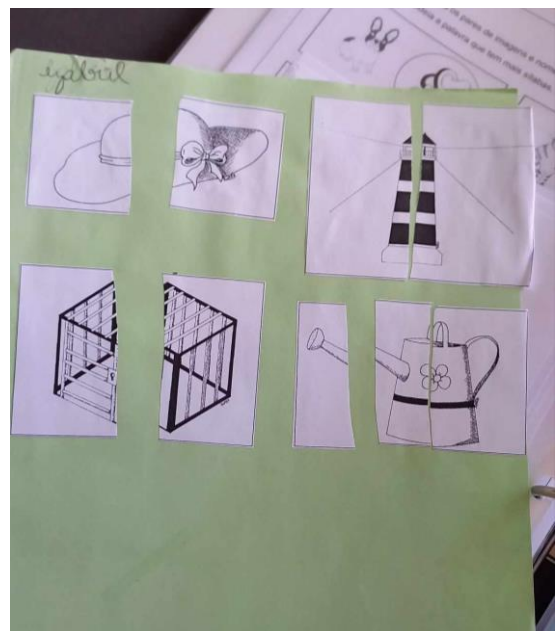


Figura 3.2 – Tarefa de segmentação silábica.



Figura 3.3 – Tarefa de identificação fonêmica.



Figura 3.4 – Tarefa de segmentação fonêmica.



Figura 3.5 – Atividade de consciência de palavra.



Figura 3.6 - Tarefa "A vaca, a girafa e a foca vão às compras"

### 3.2 Níveis de consciência fonológica trabalhados

Seguindo uma ordem crescente de complexidade, os níveis de consciência fonológica trabalhados foram a consciência de palavra, a consciência silábica e a consciência fonêmica. A consciência intrassilábica não foi desenvolvida durante esta investigação, por ser um nível de alguma complexidade e por ter sido necessário adaptar os objetivos das sessões ao tempo disponível. Se tivesse sido trabalhado este domínio, menos tempo teria sido dedicado aos outros domínios. Tendo em conta, ainda, que das seis sessões planejadas para o domínio mais complexo, o da consciência fonêmica, apenas três foram concretizadas, não faria sentido abordar um novo domínio para trabalhá-lo apenas superficialmente. Sendo assim, para explorar um conjunto variado de tarefas, inclusive repetindo-as, procurou-se focar a investigação em três níveis.

### 3.3 Planos das sessões

Ainda que o plano geral da intervenção tenha sido pensado no início, os planos de cada sessão foram construídos na semana anterior a cada sessão, de modo a ir adaptando as tarefas às dificuldades demonstradas pelos alunos na sessão precedente. Relativamente aos domínios trabalhados e às tarefas estipuladas para cada dia, o plano geral consistiu nas seguintes sessões:

**Tabela 3.2.** *Sessões da intervenção pedagógica*

<b>Datas</b>	<b>Domínios trabalhados</b>	<b>Tarefas desenvolvidas</b>
3 de março	Diagnóstico	Todos os domínios
10 de março		
24 de março	Desenvolvimento da consciência de palavra	Segmentação e identificação
31 de março		Adição e identificação
21 de abril	Desenvolvimento da consciência silábica	Segmentação e reconstrução
5 de maio		Segmentação (casos críticos: palavras com ditongo e palavras com consoante em final de sílaba)

12 de maio		Identificação, omissão e manipulação
19 de maio	Desenvolvimento da consciência fonémica	Identificação (fonema inicial e final)
2 de junho		Reconstrução e segmentação
9 de junho		Segmentação e resumo das sessões
16 de junho	Avaliação	Todos os domínios

O plano das primeiras duas sessões (ver Apêndice 8) – as de diagnóstico – contém os procedimentos a seguir durante a realização da ficha. Depois de mostrar aos alunos os símbolos presentes nas fichas e os seus significados, deu-se início à leitura dos enunciados da ficha de consciência de palavra, começando por explicar o exemplo. O mesmo aconteceu com todos os outros exercícios, em que se começava por explicitar o exemplo. Outra preocupação presente durante a realização das fichas diagnósticas foi indicar sempre os referentes das imagens, evitando confusões dos alunos – podiam considerar a *boneca* uma *menina*, ou o *tucano* um *pássaro*. Por outro lado, podiam não saber o que era um *morcego* ou um *cano*.

O primeiro plano de consciência de palavra (Apêndice 9) é o único que contém uma pequena contextualização bibliográfica, que justifica a escolha das primeiras tarefas. Uma história lida no dia anterior e o que os alunos tinham almoçado serviram, também, de ponto de partida para uma reflexão sobre as palavras. As dificuldades demonstradas pelos alunos nesta sessão serviram de base para a planificação da segunda sessão (Apêndice 10). Outra forma de dar início às sessões, fazendo a ponte com as anteriores, era perguntar aos alunos o que já tinha sido feito.

Depois de, na segunda sessão de consciência de palavra, se ter usado uma imagem de um comboio para uma tarefa de identificação, na primeira sessão de consciência fonológica a estação de Tunes e um comboio cujas carruagens tinham regras muito específicas – numa só entravam palavras com uma sílaba, noutra apenas trissílabos e noutra apenas monossílabos – serviram de ponto de partida para trabalhar a segmentação silábica (Apêndice 11). A dificuldade em segmentar palavras com ditongos e palavras com consoantes em final de sílaba levou à planificação da segunda sessão de consciência

silábica (Apêndice 12). A terceira sessão focou-se na identificação, omissão e manipulação silábicas (apêndice 13).

O plano da primeira sessão fonémica revelou-se demasiado ambicioso (Apêndice 14), com três tarefas – duas de identificação do fonema inicial e uma de identificação do fonema final. Acabariam por ser implementadas apenas as duas primeiras, ficando a terceira para a sessão seguinte. Por ser um domínio mais complexo, foi necessário dedicar mais tempo a cada tarefa e, no final, tomar a decisão de excluir algumas tarefas de consciência fonémica. O plano da segunda sessão de desenvolvimento de consciência fonémica (Apêndice 15) incluiu a segmentação e reconstrução fonémicas, com recurso a um fantoche, e o plano da terceira sessão de consciência fonémica (Apêndice 16) teve de se centrar novamente na segmentação fonémica. A última tarefa planificada, de omissão, não foi posta em prática por falta de tempo e por se concluir que os alunos não estavam preparados para avançar para tarefas mais complexas.

Ao longo da investigação, os planos revelaram-se essenciais durante as sessões. Ainda que por vezes não tenham sido seguidos ao detalhe, constituíram um fio condutor indispensável. Com alguns procedimentos a adotar durante as sessões, cópias das apresentações em powerpoint preparadas e as ilustrações a utilizar, os planos guiaram a intervenção, tendo servido, ainda, para registar notas de campo.

### **3.4 Sessões de Consciência fonológica**

#### **3.4.1. Diagnóstico**

No início da investigação, achou-se importante ter um fio condutor, um elemento que fosse comum a todas as sessões, de modo a facilitar o envolvimento dos alunos. Chegou a construir-se uma ficha de diagnóstico com base na obra “O mar viu”, um livro para crianças de Tom Percival (Apêndice 17). A ideia inicial era ler a história e basear toda a intervenção em momentos e palavras da história. Contudo, cruzando a história com a bibliografia estudada, chegou-se à conclusão de que não seria suficiente para fazer face às necessidades da investigação. Era preciso, por exemplo, ter várias palavras iniciadas pelo mesmo fonema, ou muitas palavras com ditongo. Por isso, a ficha diagnóstica foi reestruturada, recorrendo-se a ilustrações disponíveis no banco de imagens da plataforma Freepik, mais precisamente aos desenhos do ilustrador que se identifica como @brgfx. Só depois da sessão de diagnóstico se procedeu ao pedido de ilustrações à ilustradora

Patrícia Quintino, cujos desenhos serviram de base para todas as tarefas da intervenção pedagógica.

A fase de diagnóstico dividiu-se em três fichas de trabalho: de consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica. As duas primeiras foram realizadas pelos alunos no dia 3 de março e a terceira no dia 10. Para facilitar a compreensão de cada exercício, todas as fichas continham enunciados simples, acompanhados de símbolos – que representavam as ações “observa, ouve, pinta, liga/rodeia/desenha e coloca uma cruz” – e separados por parágrafos. Todas as fichas tinham, igualmente, um exercício exemplificativo em cada alínea. Posto isto, mesmo que os alunos não conseguissem acompanhar a leitura em voz alta e as instruções (Apêndice 8), poderiam interpretar os símbolos ou observar os exemplos, sendo capazes de realizar as fichas de forma autónoma.

O conteúdo das fichas relaciona-se com os domínios e tarefas que seriam desenvolvidos ao longo da intervenção, exceto na ficha de consciência fonémica, onde constam exercícios de omissão e manipulação fonémica, aspetos que acabaram por não ser desenvolvidos.

A primeira ficha de diagnóstico (Apêndice 5), a que procurou avaliar a consciência de palavra dos alunos, continha apenas dois exercícios. O primeiro consistia numa tarefa de contagem de palavras. Depois de observar o exemplo – uma imagem que corresponde à frase *A menina lê bem.* e quatro retângulos pintados –, os alunos tinham de pintar o número de retângulos que correspondiam ao número de palavras da frase *Os alunos jogam à bola.* A frase escolhida para este exercício tem uma das formulações que muitas vezes as crianças aglutinam, contém um determinante artigo e uma contração de preposição com determinante, de modo a verificar se os alunos deste grupo faziam aquilo que era esperado: considerar *os alunos* uma palavra e desconsiderar *os* e *à* como palavras. Foi necessário repetir a frase várias vezes, à medida que os alunos iam pintando os retângulos.

O segundo exercício tinha duas variantes – primeiro, os alunos tinham de desenhar o número de retângulos que correspondem ao número de palavras da frase *De repente o cão entrou.* e, de seguida, era-lhes pedido que colocassem uma cruz na palavra *cão*, como mostra a imagem 3.7. Deste modo, pretendia-se verificar se os alunos faziam a contagem correta das palavras, mas, também, se conseguiam identificar a palavra-alvo. Este exercício seguiu-se ao exemplo, recorrendo à frase *O gato foi comer.*, sendo que a palavra

identificada com uma cruz era *gato*. Neste exercício, a frase foi repetida várias vezes, de forma muito pausada.

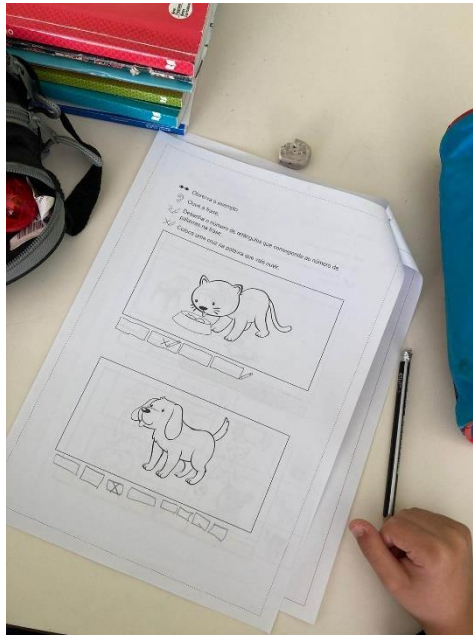


Figura 3.7 – Segundo exercício da ficha de consciência de palavra

Na ficha diagnóstica de consciência de palavra, mais de 50% dos alunos realizaram com sucesso a segmentação da frase *Os meninos jogam à bola*, mas apenas 13% foram capazes de segmentar a frase *De repente o cão entrou.* em palavras. Os números são igualmente baixos na tarefa de identificar a palavra *cão* – apenas 35% dos alunos conseguiu. Uma análise das fichas permite chegar a algumas observações:

- i) sete alunos dividiram a frase *De repente o cão entrou.* em sílabas, desenhando oito retângulos, como ilustra a figura 3.8;
- ii) dos sete alunos que dividiram a segunda frase em sílabas, quatro assinalaram a palavra *cão* corretamente, se o exercício pedisse para dividir a frase em sílabas;
- iii) nove alunos segmentaram a frase *De repente o cão entrou.* em quatro palavras, juntando provavelmente as palavras *de repente*, como mostra a figura 3.9;

- iv) quinze alunos segmentaram corretamente a frase *Os meninos jogam à bola.*, mas apenas três alunos contabilizaram o número correto de palavras da frase *De repente o cão entrou.*

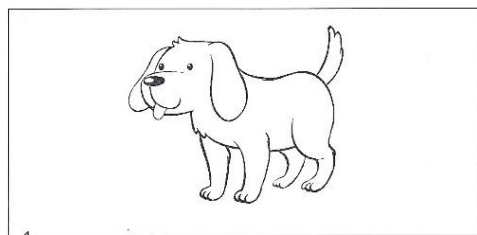


Figura 3.8 - Exemplo da ficha de consciência de palavra.

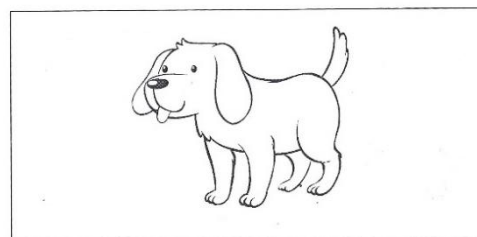


Figura 3.9 – Outro exemplo da ficha de consciência de palavra.

A introdução da ficha diagnóstica de consciência silábica foi feita da seguinte forma: “Esta ficha que acabaram de fazer era sobre a palavra. Tinha muitos retângulos. Esta que vão fazer agora tem muitos círculos, porque é sobre sílabas”. O primeiro exercício desta ficha (Apêndice 6) pedia que os alunos pintassem tantos círculos quantas as sílabas das palavras, representadas por imagens de uma *ovelha*, um *leão* e uma *tartaruga*. A escolha das palavras obedeceu ao critério de variedade silábica, tentando colocar palavras com duas, três e quatro sílabas.

O segundo exercício de consciência silábica procurava avaliar se os alunos eram capazes de omitir sílabas de modo a obter novas palavras. O exemplo consistia na imagem do *tucano* ligado à imagem do *cano*. A primeira coluna continha uma *galinha*, a *escola* e um *sapato* e a segunda apresentava um *pato*, uma *linha* e uma *cola*, para além das imagens dos exemplos. Para explicar a realização deste exercício, os procedimentos foram os seguintes: “Quantas sílabas tem a palavra *tucano*? Tem três. O que acontece se eu tirar a primeira sílaba? Então, ligamos à imagem do *cano*. O que será que acontece se tirarmos a primeira sílaba de *galinha*? Será que fica *pato*, *cola* ou *linha*?”.

O terceiro exercício consistia numa tarefa de identificação da sílaba inicial, sendo que os alunos tinham de rodear a palavra que começava pela mesma sílaba que a principal. O exemplo apresentava a imagem de uns *óculos* e o par *ovelha/foca*; os exercícios apresentavam as imagens de uma *garrafa*, uma *cadeira* e de um *leão*, com os pares *cavalo/galinha*, *cama/macaco* e *livro/elefante*, respetivamente. O último exercício pedia a mesma tarefa, mas tendo em conta a sílaba final – “Vamos fazer exatamente a mesma coisa, mas com a sílaba final”. No exemplo, os alunos podiam ver como *bolo* e *esquilo* terminam com a mesma sílaba. Nos exercícios encontravam uma *aranha*, um *elefante* e

uma *boneca* com os pares *linha/lata*, *sapato/tomate* e *zebra/vaca*, respetivamente. Durante a realização desta ficha, para além de os enunciados terem sido lidos em voz alta, todas as palavras que integravam os exercícios foram segmentadas em sílabas. De seguida, perguntava-se sempre aos alunos qual era a primeira sílaba de todas as palavras, antes de rodearem a palavra que consideravam adequada.

Nesta ficha, verificou-se uma dificuldade em segmentar em sílabas palavras com ditongo, uma vez que a maior parte dos alunos conseguiu segmentar *ovelha* e *tartaruga*, mas 12 dos 23 alunos consideram que *leão* tinha três sílabas. Demonstraram, ainda, alguma dificuldade em identificar a sílaba inicial em comum, quando os sons se assemelhavam – concluíram, quase todos, que *cadeira* e *cama* (a outra opção era *macaco*) e que *leão* e *livro* (a outra opção era *elefante*) começam com a mesma sílaba, mas o mesmo não aconteceu quando tiveram de seleccionar a palavra que começava com a mesma sílaba inicial de garrafa, sendo que 11 alunos assinalaram *cavalo* em vez de *galinha*. Para além de o segundo som ser igual, em *garrafa* e *cavalo*, as palavras têm o mesmo número de sílabas e começam com sons oclusivos. Não revelaram tantas dificuldades na identificação da sílaba final e apenas um dos alunos falhou o de omissão, um exercício em que tinham de ligar três pares de imagens.

Relativamente à ficha diagnóstica de consciência fonémica (Apêndice 7), procurou-se verificar o conhecimento dos alunos acerca da identificação do fonema inicial e final, de manipulação e omissão fonémica. Por se tratar de um domínio de maior complexidade, a realização desta ficha decorreu numa só sessão, sendo que as duas anteriores foram feitas na mesma sessão, como já referido.

O primeiro exercício de consciência fonémica consistia na identificação da sílaba onde estava o som-alvo. Depois de se exemplificar com a palavra *cavalo*, mostrando como a sílaba com o som [k] está pintada, pediu-se aos alunos que pintassem os círculos onde se encontravam os sons [s] em *sapo*, [j] em *peixe* e [r] em *aranha*. O modo de articulação não foi tido em conta na escolha das imagens, mas sim a posição dos fonemas, sendo que um se encontra no início da palavra, o outro no fim e o terceiro numa posição medial, como é possível ver na figura 3.10.



Figura 3.10 - Ficha de diagnóstico de consciência fonêmica

No segundo exercício, era pedido aos alunos que pintassem as imagens que começavam com o mesmo som que a palavra *pai*. Aqui, procurou-se enfatizar o som inicial, dizendo a palavra pausadamente. Também o exemplo, a palavra *pipocas*, foi explorado, antes de os alunos realizarem o exercício. As restantes imagens eram um *polvo*, uma *cenoura*, um *tigre* e uma *pá*.

O terceiro exercício incidia sobre a identificação do som final. Depois de se explicar aos alunos que *árvore* termina com o mesmo fonema que *peixe* e *elefante*, mas não com o mesmo que *gorila*, pediu-se que rodeassem as imagens cujo fonema final fosse o mesmo que em *coelho*. Aqui, enfatizar as palavras *coelho*, *tartaruga*, *porco* e *veado*, prolongando o fonema final.

O quarto exercício era semelhante ao primeiro, mas neste as crianças tinham de, para além de identificar a sílaba onde estava o som, pintar o triângulo que correspondiam ao fonema ditado. O exemplo consistia no som [k] da palavra *tucano*. Os alunos tiveram de pintar os sons [v] e [m] nas palavras *cavalo* e *morcego*, respetivamente. Neste exercício, foi necessário identificar em grupo a sílaba onde estava o som e só depois os alunos pintavam o som-alvo autonomamente.

O quinto exercício permitia compreender se os alunos conseguiam manipular fonemas. Ao trocar o fonema inicial de *rato*, obtemos a palavra *gato*. Os alunos tinham de verificar o que acontecia às palavras *bola*, *faca* e *pata*, caso o fonema inicial fosse

trocado por outro. A realização deste exercício foi mais morosa, por ser necessário destacar verbalmente os sons iniciais de todas as palavras, mas também verificar se os restantes sons eram ou não os mesmos.

O último exercício foi feito rapidamente pelos alunos, assim que entenderam o exemplo. O objetivo era omitir o fonema inicial das palavras *chuva* e *vela*, obtendo as palavras *uva* e *ela*, respetivamente. O exemplo mostrava como omitindo o som inicial de *chave* se obtém a palavra *ave*. Foi necessário repetir várias vezes os referentes das imagens, uma vez que a imagem da *chuva*, da *ave* e da palavra *ela* podiam causar alguma confusão aos alunos – podiam achar que as palavras correspondentes eram *guarda-chuva*, *menina* e *pássaro*.

Os alunos, na sua generalidade, revelaram dificuldade em compreender as instruções, perguntando muitas vezes o que era para fazer. Este aspeto levou a que se demorasse mais tempo do que o planeado. Para além disso, alguns alunos demoraram mais tempo a escolher as cores dos lápis ou a pintar os desenhos da ficha (como mostra a figura 3.11), o que não era pedido. A simples ação de virar a página e perceber que exercício se seguia demorou mais tempo do que se esperava. Ainda assim, todos os alunos que participaram no estudo, 23 alunos, concluíram as fichas de diagnóstico.

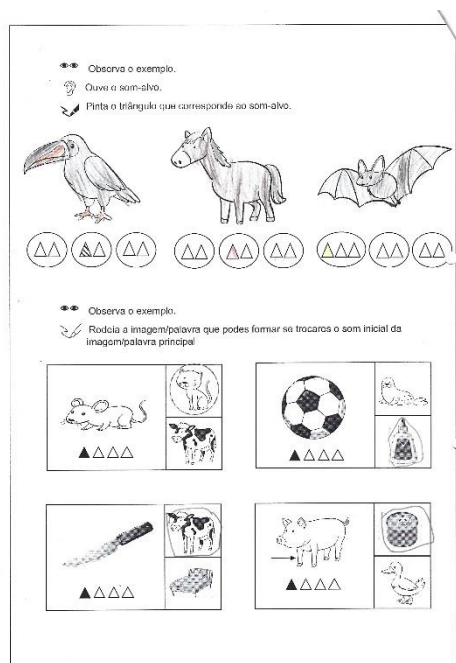


Figura 3.11 - Este aluno pintou as figuras no primeiro exercício, ainda que não fosse necessário

Os exercícios da ficha diagnóstica que pretendiam avaliar os alunos neste domínio (Apêndice 7) confirmam uma maior facilidade na identificação fonémica, sobretudo se

for do fonema inicial. No primeiro exercício, em que se pedia que pintassem a sílaba onde estava o som alvo, só um aluno não identificou a sílaba onde estava o som [s] na palavra *sapo* e apenas dois alunos falharam na identificação dos sons [ʃ] em *peixe* e do som [r] em *aranha*. No segundo exercício, todos os alunos pintaram a *pá*, mas cinco dos 23 alunos que participaram não pintaram *polvo*, revelando maior facilidade na identificação fonémica de palavras mais pequenas. No exercício de identificação do fonema inicial, todos os alunos rodearam *porco* e 17 rodearam *veado*. Dois alunos acharam que *tartaruga* termina com o mesmo fonema que *coelho*. Na identificação do som-alvo, 18 alunos foram capazes de identificar o som [v] em *cavalo*, mas os restantes assinalaram os sons [ɐ] e [k], revelando maior facilidade na identificação dos sons da sílaba inicial. Na palavra *morcego*, em que tinham de pintar o som [m], apenas um aluno falhou, mostrando que é mais fácil para os alunos identificar o som inicial. No exercício de manipulação fonémica, todos os alunos associaram à *bola* a *cola* e à *faca* a *vaca*. Contudo, quinze alunos acharam que trocando o fonema inicial de *pata* se obtém a palavra *pato*, e não *lata*, revelando uma resposta baseada nas semelhanças entre as palavras. Todos os alunos conseguiram acertar o último exercício, de omissão fonémica.

### **3.4.2. Intervenção - Desenvolvimento da consciência de palavra**

As palavras não são percecionadas pelas crianças de forma óbvia, uma vez que não as pronunciamos uma a uma quando falamos. Quando a consciência de palavra não é desenvolvida, a capacidade de isolar palavras numa frase só aparece aquando da aprendizagem do código escrito (Adams, 1994).

Como já foi referido, a maior parte dos alunos foi capaz de segmentar a frase *Os meninos jogam à bola.*, mas apenas 13% dos alunos conseguiu fazer a contagem das palavras da frase *De repente o cão entrou*. Menos de 50% conseguiu identificar uma palavra-alvo.

Com base nos estudos apresentados e tendo em conta os resultados das fichas diagnósticas, as duas sessões de consciência de palavra procuraram colmatar as dificuldades dos alunos e consolidar a consciência de palavra, antes de avançar para os domínios mais particulares. As tarefas de consciência de palavra dividiram-se em duas sessões: a primeira procurou desenvolver a segmentação e a identificação e a segunda focou-se na identificação de palavras mais pequenas e na adição.

### 3.4.2.1. Primeira sessão: segmentação e identificação de palavra

O ponto de partida para esta sessão foi o nome do livro lido no dia anterior, “O melro artista” (de Marion Deuchars). À pergunta “quantas palavras tem o título O melro artista?”, vários alunos responderam “seis”, mostrando a tendência, já revelada na ficha diagnóstica, para contabilizar sílabas. Depois de se perguntar aos alunos o que tinham comido ao almoço, perguntou-se quantas palavras tinha “arroz de polvo”. Começaram, imediatamente, a fazer a divisão silábica. A forma que se encontrou para os ajudar foi pedir uma palavra de cada vez – “Arroz é a primeira palavra. Qual é a segunda? E a terceira?”. Procedeu-se, ainda, à segmentação silábica das duas expressões, para os alunos entenderem a diferença. Ao longo da sessão, os alunos confundiram algumas vezes as palavras com sílabas, como quando se perguntou quantas palavras tinha a frase *A menina corre.* e alguns alunos disseram que tinha três sílabas ou quando o aluno que segmentava *A menina bebe água fria.*, começou por segmentar *a menina* em sílabas;

Seguiu-se a primeira parte desta sessão, em que os alunos tinham de bater o pé por cada palavra ouvida, tendo por base uma imagem colada no quadro. Depois de exemplificar com a frase *A menina é bonita.*, as frases usadas foram as seguintes:

- 1) *A menina corre.*
- 2) *A menina leu um livro.* (sugerida por um aluno)
- 3) *A menina viu uma árvore.* (sugerida por um aluno)
- 4) *A menina bebe água.*
- 5) *A menina bebe água fria.*

Numa segunda fase, alguns alunos foram ao quadro colar o número de retângulos correspondente ao número de palavras de uma frase. Mas isso só aconteceu depois de se explicar que se começa a colar os retângulos da esquerda para a direita, assim como na escrita, e que se deve deixar sempre um espaço no meio dos retângulos. O primeiro aluno segmentou a frase *A menina corre.* e o segundo aluno segmentou a frase *A menina corre rápido.*, enquanto os colegas faziam a segmentação em voz alta. O terceiro aluno a ir ao quadro sugeriu a frase *A menina come pera.*, segmentando-a (figura 3.12).

Numa segunda variante da atividade, estavam colados no quadro a ilustração dos *óculos* e quatro retângulos. Os alunos tinham de sugerir frases com a palavra indicada e o número de palavras correspondente ao número de retângulos (ver figura 3.13). A escolha da imagem prende-se com a dificuldade demonstrada na ficha, e sugerida na

bibliografia, que alguns alunos demonstram a segmentar expressões como *os amigos* (Freitas et al., 2007). As sugestões dos alunos permitiram detetar algumas dificuldades:

- i) Um aluno sugeriu a frase *A menina põe os óculos.*, juntando “os óculos”;
- ii) Um aluno sugeriu a frase *A menina perde os óculos.*, depois de ser explicado que “os óculos” são duas palavras;
- iii) *Os alunos usam óculos.* e *Os óculos são bonitos.* foram as sugestões seguintes, revelando algum entendimento sobre segmentação;
- iv) Uma aluna sugeriu a frase *A menina procura os óculos.*, mas um colega disse que essa frase tinha cinco palavras;
- v) Uma aluna sugeriu *O avô experimenta os óculos.*;
- vi) *A Ema usa óculos* foi a sugestão de outra aluna.



Figura 3.12 - Aluno segmenta uma frase, no quadro



Figura 3.13 – Tarefa de consciência de palavra

Partindo da última frase sugerida, introduziu-se uma tarefa de identificação – os alunos tinham de localizar o retângulo que representava a palavra *óculos*, colocando um retângulo de cor diferente no lugar da palavra identificada. Dá-se continuidade à tarefa, complexificando, de seguida, com uma imagem de um *gato* e seis retângulos. As duas primeiras sugestões foram feitas de forma apressada, mas a terceira foi dita por um aluno de forma muito pausada, sendo que ele olhava para cada retângulo à medida que pronunciava as palavras:

- i) *O gato bebeu da tigela com leite.*
- ii) *O gato usa óculos.*

- iii) *O gato não gosta de óculos.* (os alunos identificaram corretamente a palavra *gato*)
- iv) *O gato vai beber água.* (alguns alunos sugeriram acrescentar a palavra *quente*)
- v) *O gato foi para ao pé da tia.* (aqui, a aluna junta a expressão *para ao pé*, como se fosse uma palavra)

Para explicar que as palavras pequenas são também palavras, é feita uma comparação com os bebés. À pergunta “os bebés também são pessoas?”, os alunos respondem afirmativamente, concluindo que as palavras pequenas também são palavras, ainda que sejam de menor dimensão.

A última tarefa feita em grupo pretendia mostrar aos alunos como o plural não altera a quantidade de palavras numa frase – debaixo da imagem de um aluno e debaixo da imagem de dois alunos colocaram o mesmo número de retângulos, pensando nas frases *O aluno foi à escola.* e *Os alunos foram à escola.*, respetivamente. Trabalhou-se, ainda, a omissão de palavras da frase. Os alunos conseguiram dizer a frase sem a palavra *alunos*, mas tiveram mais dificuldade quando a palavra omitida foi *à*. Devido à dificuldade demonstrada nas fichas diagnósticas, pediu-se, ainda, que os alunos segmentassem a frase *De repente, o urso caiu.*

Para consolidar e verificar os conhecimentos, foi pedido aos alunos que realizassem uma ficha de segmentação e identificação de palavras (Apêndice 18). Foram dadas as seguintes indicações: “Vou dizer a frase três vezes: uma vez para ouvirem, outra para pintar os retângulos que correspondem ao número de palavras e na terceira vez há uma palavra que não vou dizer. Vocês têm de ver qual é a palavra e colocar uma cruz”. É dado um exemplo no quadro com a frase “O tigre caiu.” Foram planificadas seis frases, para as ilustrações *urso, menina, formiga, vaca, cão e tigre*. Contudo, não sobrou tempo para as duas últimas, tendo sido trabalhadas as quatro primeiras:

- a) *Os ursos comem peixe.* (palavra omitida: *ursos*)
- b) *Eu vi uma menina a correr.* (palavra omitida: *eu*)
- c) *Por isso, a formiga é muito trabalhadora.* (palavra omitida: *muito*)
- d) *De repente, a vaca começou a correr.* (palavra omitida: *correr*)

Dos vinte alunos que participaram nesta sessão, apenas quatro não foram capazes de segmentar a frase *Os ursos comem peixe*. O mesmo não aconteceu na segmentação da segunda frase, que, provavelmente, por ser maior, foi segmentada corretamente apenas por sete alunos. Relativamente às palavras omitidas nas primeiras duas frases, quase todos os alunos as identificaram corretamente, como ilustra a figura 3.14. Isto talvez se deva ao facto de no primeiro caso ser a segunda palavra (*ursos*) e de no segundo caso ser a primeira palavra (*eu*). Todos conseguiram segmentar em palavras a frase *Por isso, a formiga é muito trabalhadora.*, mas apenas cinco conseguiram identificar a palavra omitida, localizada no meio da frase. A última frase foi segmentada corretamente por onze alunos, sendo que seis contabilizaram uma palavra a menos, provavelmente porque juntaram as palavras “de repente”, como mostra a figura 3.15. Ainda que a palavra omitida estivesse no final da frase, apenas quatro alunos conseguiram identificá-la, confirmando a dificuldade, já detetada, para segmentar a expressão “de repente”. Contudo, embora a contabilização das palavras estivesse errada, onze alunos assinalaram a última palavra com uma cruz, o que revela que conseguem identificar a posição da palavra na frase.

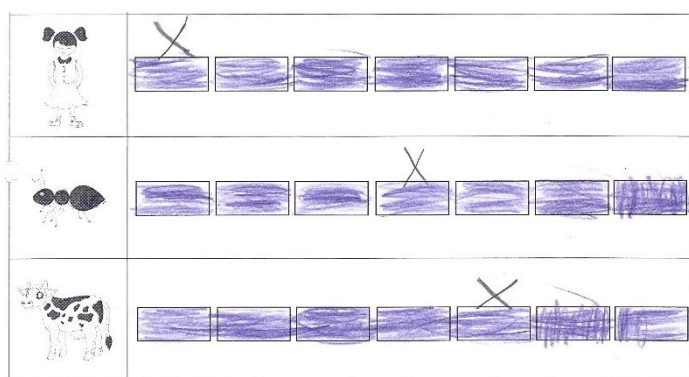


Figura 3.14 – Desempenho de aluno num exercício de consciência de palavra

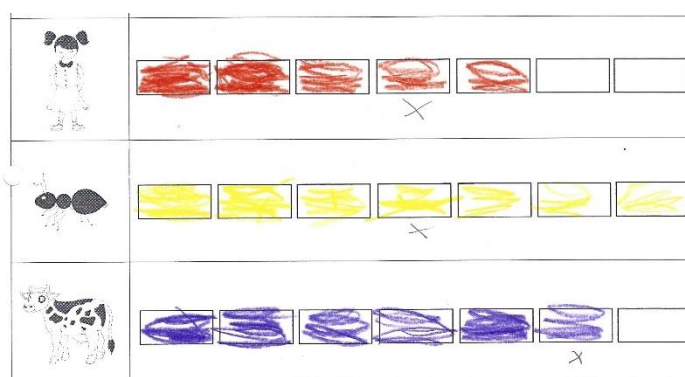


Figura 3.15 – Outro desempenho de aluno num exercício de consciência de palavra

Esta primeira sessão confirmou algumas dificuldades já sentidas durante a fase de diagnóstico, tais como: a dificuldade de segmentar algumas expressões, o facto de não considerarem como palavras os vocábulos mais pequenos ou a aglutinação de palavras, como *os óculos* ou *os alunos*. Foi possível, ainda, verificar como é mais fácil para os alunos segmentar frases curtas, e identificar palavras nessas frases, do que frases longas. Por outro lado, é mais fácil identificar palavras em posição inicial ou final da frase do que se estiverem no meio. Foi interessante ver como os alunos, ao longo da sessão, foram deixando de segmentar as palavras em sílabas, fazendo o esforço para contar as palavras

de uma frase. Sentiu-se, ainda assim, que não ficaram consolidados alguns aspetos da consciência de palavra, tais como a identificação de palavras na frase (sobretudo em posição medial), a contagem de palavras pequenas e a segmentação de alguns casos específicos, tais como “os óculos”, “de repente” ou “por isso”.

#### **3.4.2.2. Segunda sessão: adição e identificação de palavra**

Esta segunda sessão, que inicialmente não tinha sido planeada, procurou rever e consolidar os aspetos da sessão anterior. Decorreu no dia 31 de março e dividiu-se em duas fases: na primeira, os alunos tinham de segmentar frases em palavras, no quadro, colando o número de retângulos correspondente, e de seguida acrescentar uma nova palavra, utilizando um retângulo de cor diferente; na segunda fase, procurou-se trabalhar a identificação de palavras pequenas (pronomes, conjunções, artigos e preposições), recorrendo a duas tarefas.

Quando questionados sobre o que tinham feito na sessão anterior, as respostas não variaram muito:

Aluno 1: “Estávamos a dizer frases.”

Aluno 2: “Cada retângulo era uma palavra.”

Aluno 3: “Uma que não dizias era para pôr um x.”

Aluno 4: “Tínhamos de pintar retângulos.”

As frases utilizadas no primeiro exercício são diferentes das que constam no plano (Apêndice 10), uma vez que foram sugeridas pelos alunos, mas o objetivo cumpriu-se: os alunos tinham de segmentar frases, como na sessão anterior, acrescentando depois uma palavra, no início, meio ou fim da frase, colando um retângulo de cor diferente (como mostra a figura 3.16).



Figura 3.16 – Tarefa de identificação de palavras numa frase

A primeira frase utilizada, recorrendo às ilustrações *menino* e *óculos*, foi *O menino usa os óculos*. Na segmentação feita em grupo, os alunos juntam novamente “os óculos”, sendo necessário voltar a destacar a existência das palavras mais pequenas. Depois de ser sugerido que a aluna que está a realizar o exercício acrescente a palavra *partidos*, coloca sem dificuldade o retângulo azul no final da frase. O mesmo não acontece no segundo caso, em que uma aluna tem de segmentar a frase sugerida *O menino parte os óculos*. e acrescentar a palavra João, ficando com a frase *O menino João parte os óculos*. A aluna começa por colocar o retângulo no final. Acrescentar uma palavra no meio da frase acarreta mais esforço e os alunos precisam de ajuda. Duas alunas segmentam, ainda, mais duas frases por elas sugeridas: *O urso vai dormir*. e *O urso escorregou*.

Numa segunda parte da sessão, os alunos relembram o que são as palavras mais pequenas, dando alguns exemplos: *o*, *vai*, *e*, *a*. Uma nova tarefa é introduzida: “vou dizer uma frase. Um de vocês coloca o número de retângulos e depois vamos ter de encontrar a palavra pequenina.”. As frases trabalhadas continham artigos, preposições e pronomes pessoais, sendo que a última recuperou uma expressão problemática, *os olhos*, semelhante a *os alunos* e *os óculos*:

- a) *Oiço a chuva*. – alunos começam por segmentar a palavra *chuva* em sílabas. Identificam facilmente a palavra mais pequena quando são ditas uma a uma e a aluna que está no quadro substitui o retângulo verde que representa a palavra pequena por um retângulo cor-de-rosa (Figura 3.17).

- b) *A menina está em Tunes.* – alunos juntam em Tunes, como se fosse apenas uma palavra. Alunos identificam rapidamente a palavra *a* como uma palavra pequena, indicam também a palavra *está* e só no final indicam a palavra *em*.
- c) *Eu vi uma galinha.* – o aluno coloca um retângulo, mas depois faz a segmentação de novo e percebe o erro. À terceira frase, os alunos identificam com mais facilidade as palavras pequenas – primeiro identificam a palavra *uma*, depois *eu* e no final *vi* – mas revelam dificuldade em substituir os retângulos. Nota-se alguma evolução na sensibilidade às palavras pequenas por parte dos alunos. Um deles diz “só sobrou *galinha*”, palavra representada pelo único retângulo azul.
- d) *Os olhos do tigre brilham.* – os alunos segmentam a frase sem juntar as palavras *os olhos*. De seguida, identificam em primeiro lugar *os* como a palavra pequena, mas demoram mais tempo a identificar a palavra *do*.



Figura 3.17 - Tarefa de identificação de palavras pequenas

Numa segunda variante da tarefa, de modo a possibilitar um trabalho mais individualizado, os alunos recebem um desenho de um comboio com quatro carruagens, que representam as palavras. Ao ouvir uma frase com quatro palavras, teriam de colar a cruz no retângulo que corresponde à palavra pequena. O exercício foi sendo corrigido no

quadro, com recurso às ilustrações e a retângulos e uma cruz de cartolina. As frases foram as seguintes:

- a) *Eu gosto de animais.* – os alunos poderiam ter colocado na palavra *eu* ou na palavra *de*, mas, na sua maioria, optam por colocar no *eu*, revelando mais facilidade em identificar palavras no início da frase.
- b) *Os animais são importantes.* – aqui os alunos revelam mais dificuldade em identificar o retângulo, ainda que indiquem com facilidade a palavra *são* como a palavra pequena.
- c) *Os óculos estão partidos.* – alunos identificam a primeira palavra sem dificuldade.
- d) *Eu comprei uns óculos.* – alguns alunos indicam a terceira palavra, mas não tão rapidamente como na frase anterior.
- e) *Ela gosta de brincar.* – alguns alunos identificam a palavra *de*.
- f) *Ela abraça a menina.*
- g) *Comprei amendoins e laranjas.* – esta frase suscitou muitas dúvidas, talvez por conter palavras mais extensas e por não ter um sujeito claro. Muitos alunos repetiam a frase alterando-a e colocando *eu* no início.

Este exercício tinha como objetivo o trabalho individual dos alunos, dado que os anteriores foram sempre realizados em grande grupo. Contudo, não se conseguiu concretizá-lo, uma vez que os alunos só eram capazes de fazer a segmentação em voz alta. Para os que não conseguiam fazer, bastava ouvir os colegas.

Ainda assim, na generalidade, poucos alunos fizeram a segmentação silábica durante esta sessão, como tinham feito na semana anterior. Por outro lado, foi visível a evolução na consciência de que há palavras mais pequenas que devem ser contabilizadas. A insistência nas expressões *os alunos*, *os óculos* e *os olhos*, durante as duas sessões de consciência de palavra, levou a que os alunos comesçassem a segmentá-las. Foi evidente a facilidade que demonstraram para identificar palavras no início e final da frase, colocando uma cruz ou um retângulo rapidamente. O mesmo não aconteceu quando se tratou de palavras em posição medial da frase. Os alunos identificavam-nas, mas depois não conseguiam associá-las ao retângulo correto.

Nas duas sessões de consciência de palavra, foram consolidadas as tarefas de segmentação e de identificação de palavras, não tendo sido tão aprofundadas as de adição e omissão. Contudo, o balanço revela-se positivo, uma vez que os alunos deixaram de fazer a segmentação silábica, para fazer a divisão de uma frase em palavras, e ficaram mais despertos para palavras pequenas, que devem ser contabilizadas. Algumas lacunas na identificação das palavras na frase, sobretudo em posição medial, e em exercícios de adição e omissão teriam de ser trabalhados em sessões futuras.

### **3.4.3. Intervenção - Desenvolvimento da consciência silábica**

Como já foi referido, no Capítulo 1 (ponto 1.4), as principais dificuldades apresentadas pelos alunos na ficha de consciência silábica relacionaram-se com a segmentação de palavras com ditongo e, de forma menos acentuada, com a identificação da sílaba inicial

Tendo por base a pesquisa bibliográfica e as dificuldades demonstradas pelos alunos na ficha diagnóstica, nomeadamente na segmentação de palavras com ditongos e na identificação silábica, as três sessões destinadas a este domínio tiveram como objetivo identificar e atenuar as dificuldades do grupo na consciência silábica.

#### **3.4.3.1. Primeira sessão: segmentação, contagem e reconstrução silábica**

Por ser considerada a tarefa mais acessível para as crianças, para além da reconstrução silábica, a primeira sessão focou-se na segmentação. De novo, aparece o comboio como ponto de partida para a primeira tarefa, uma vez que a escola onde decorreu a investigação fica perto da estação de comboio de Tunes. Numa apresentação em powerpoint (Apêndice 9), os alunos podiam ver um vídeo de um comboio a chegar ao apeadeiro. A tarefa foi introduzida da seguinte forma:

“Na última sessão trabalhámos a palavra e utilizámos retângulos. Hoje vamos trabalhar a sílaba e, para isso, vamos precisar de círculos (mostrei círculo de cartolina). Vejam lá se conhecem este sítio (mostrei primeiro slide, com fotografia da estação). Pois é, é a estação de comboio de Tunes e está mesmo a chegar um comboio (mostrei segundo slide com o vídeo do comboio a chegar). Vocês já andaram de comboio? Mas acho que nunca andaram num comboio destes. É que para andar neste comboio há umas regras muito específicas quanto àquilo que as pessoas podem levar.”

Na primeira carruagem só podiam entrar itens com uma sílaba, uma vez que o comboio apresentava um círculo. Quando lhes foi pedido que dissessem palavras com uma sílaba, os alunos disseram: *afia, cão, rã, gato, hamster, à, mochila, rato*. Aqui, os alunos focaram-se mais no facto de se poder levar objetos/animais, em vez de cumprirem a instrução. Os alunos tinham de escolher apenas os monossílabos, de um conjunto de ilustrações: *pera, mão, cão, menino, meia e nó*. Como se esperava, houve alunos a segmentar *cão* e *mão* em duas sílabas, separando o ditongo nasal.

Partindo para a segunda carruagem, que só podia carregar itens com duas sílabas, os alunos sugeriram as palavras *pera, maçã, massa, gato, menino, melão, estojo* (o aluno dividiu a palavra da seguinte forma: *esto-jo*), *pipa, lápis, cão, borracha* (o aluno separou *bo-rracha*). Aqui, tal como sucedeu na carruagem anterior, os alunos começaram por revelar mais sensibilidade ao conteúdo do que à estrutura silábica, indicando animais no primeiro caso e alimentos no segundo. Parece verificar-se a tendência de, numa fase inicial, a criança dar mais importância ao significado do que ao som (Sim-Sim, 2006). Ao seleccionar as palavras que entravam na carruagem, vários alunos segmentaram *limão* em três sílabas. Pela terceira vez na sessão, foi-lhes dito que os ditongos não podem ser separados. Houve alunos que, mesmo depois de se ter visto os casos de *limão, cão* e *mão*, segmentaram a palavra *pão* em duas sílabas.

Para entrar na última carruagem, os alunos sugeriram *banana, menino, menina, melancia, mochila* e *coelho*. Os alunos segmentaram mais facilmente palavras com esquema CV, como *garrafa* e *dado*, revelando mais hesitação quando segmentaram *amendoim* ou *cadeira*.

Para além de confirmar uma dificuldade já identificada, a de segmentar palavras com ditongo, sobretudo se for nasal, nesta sessão outra lacuna na segmentação silábica foi anotada: os alunos segmentaram de forma incorreta as palavras terminadas em consoante líquida, prolongando-as como se estivessem acompanhadas de vogal – os alunos dividiam as palavras *colher* e *jornal* em [*\*kuʎɛɾi*] e [*\*ʒurnali*] respetivamente. Também se notou alguma confusão na escolha de palavras para a primeira carruagem, uma vez que os alunos revelam dificuldade em compreender que uma palavra possa ter apenas uma sílaba. No caso da segmentação da palavra *nó*, muitos tentaram segmentá-la: uma das alunas tentou segmentar a palavra, acrescentando-lhe um som, dizendo [n], [ɔ], [u], e repetindo o som final, proferindo [n], [ɔ], [ɔ].

Nesta sessão, o facto de envolver uma dramatização – um aluno perguntou o que acontecia se se levassem objetos com mais sílabas e foi-lhe dito que essas pessoas seriam expulsas do comboio; “o *amendoim* vai ficar na estação porque não há nenhuma carruagem que possa levar palavras com quatro sílabas” – ajudou a envolver os alunos, que levaram mais a sério a tarefa.

Na segunda tarefa da sessão, foi introduzida a Silabinha (Figura 3.18), um fantoche que só conseguia dizer as palavras segmentadas em sílabas. Foi usado para a tarefa de reconstrução silábica, aquela em que os alunos revelaram mais facilidade. A tarefa foi introduzida da seguinte forma: “Esta minha amiga já é velhinha, veem os cabelos brancos? Ela tem um problema”. Depois de dizer o nome Silabinha, segmentada em sílabas, e depois de perguntar aos alunos qual era o problema dela, alguns responderam da seguinte forma: “Ela fala por sílabas”. A tarefa consistia em descobrir as palavras ditas pelo fantoche, ordenando as imagens coladas no quadro, consoante as sílabas que o fantoche dizia. As palavras escolhidas – *pera*, *menina*, *chupeta*, *pão*, *tigre*, *jornal* e *limão* – tinham duas, três e uma sílaba. A última palavra, *menina*, foi segmentada pelos alunos, em grupo. Os alunos conseguiram reconstruir as palavras, sem dificuldades.



Figura 3.18 – Apresentação da Silabinha

No final da sessão, os alunos realizaram uma ficha sobre segmentação, contagem e reconstrução (Apêndice 19; figura 3.19). Depois de nomear todas as palavras, no primeiro exercício, e de mostrar o exemplo, os alunos tiveram de pintar o número de

círculos correspondente ao número de sílabas de cada palavra (*chuva, óculos, leão, nó, formiga*). Ao escolher as palavras, procurou-se colocar palavras com uma, duas e três sílabas e uma palavra com ditongo nasal. Na gravação feita desta sessão, é possível ouvir uma aluna a segmentar a palavra *nó*, várias vezes, como se tivesse duas sílabas, corrigindo-se de seguida e pintando apenas um círculo. Neste exercício, todos os alunos segmentaram corretamente a palavra *chuva*, dois falharam a segmentação de *óculos*, apenas um aluno não conseguiu segmentar *nó* e um deles segmentou em duas sílabas a palavra *formiga*. Dos 22 alunos que fizeram a ficha, cinco segmentaram *leão* em três sílabas, como mostra a figura 3.20, revelando que não estava claro para todos que eram duas vogais que não se deviam separar.



Figura 3.19 – Realização de ficha de consciência silábica



Figura 3.20 - Cinco dos vinte e dois alunos segmentaram *leão* em três sílabas

Relativamente ao segundo exercício da ficha, de contagem silábica, os alunos tinham de rodear a imagem com mais sílabas de um par de imagens. Os pares de palavras eram *gato/amendoim, colher/mão* e *limão/cadeira*. Optou-se por colocar de novo uma palavra com o ditongo *ão*, acompanhada de uma palavra com três sílabas. Esta alínea do exercício causou alguma confusão, levando alguns alunos a afirmar que *limão* e *cadeira* têm o mesmo número de sílabas. Depois de lhes ser dito que o exercício não tinha nenhum erro, todos os alunos entenderam o erro e assinalaram *cadeira* como a palavra com mais sílabas. Apenas um aluno rodeou a palavra incorreta no par *gato/amendoim* e outro errou no par *colher/mão*.

No último exercício, recorreu-se ao fantoche para uma tarefa de reconstrução. Os alunos tinham de ouvir as palavras segmentadas e ordenar as imagens pela ordem correta: *fivela, pão, uvas, galinha e amendoim*. Apenas um dos alunos falhou neste exercício. Os restantes acertaram na resolução, ilustrada pela figura 3.21.

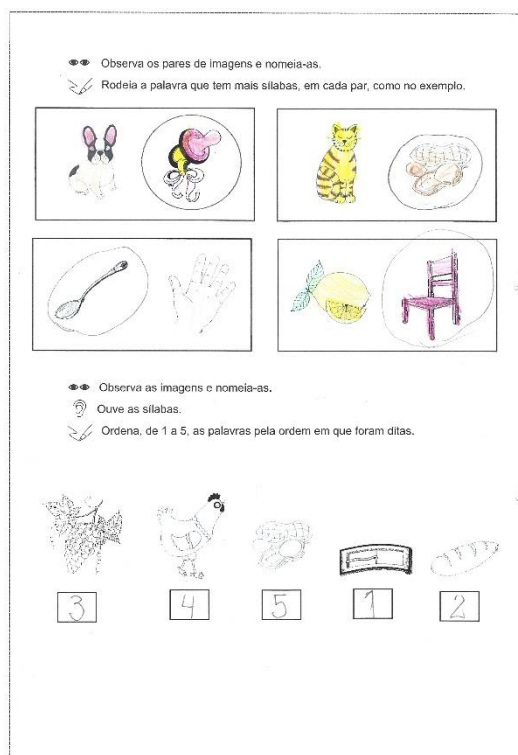


Figura 3.21 - Segunda página da ficha realizada nesta sessão

### 3.4.3.2. Segunda sessão: segmentação silábica

Esta sessão começou com revisões sobre segmentação silábica, mais precisamente de palavras que os alunos tiveram dificuldade em segmentar na sessão anterior: palavras com ditongos e com consoante em final de palavra. Depois de se perguntar aos alunos como se chamavam os elementos que não se podiam separar, um aluno respondeu “os ditongos” e, de seguida, os alunos referiram os ditongos que conheciam, indicando apenas *ão, ai e au*. Recorrendo à ilustração de dois meninos, com vogais nas camisolas (figura 3.22), foi-lhes explicado que os ditongos são melhores amigos e que estão sempre juntos, conversam e brincam juntos, nunca se separando. No quadro foram colados todos os ditongos, acompanhados da ilustração, para auxiliar na atividade. Depois de ler os ditongos em conjunto, os alunos foram questionados sobre o número de sílabas de *pai, pau, Rui, viu, teu, rei, touro e boi*. Os alunos sugeriram as palavras *cão, mãe* (dois alunos

sugeriram as palavras *bem* e *lenha*, revelando alguma sensibilidade fonética) e *põe*. Começaram por dizer que *pai* tinha duas sílabas, mas depois de voltar a frisar que os ditongos não se separam, fizeram a segmentação correta das restantes palavras. Ainda que esta etapa não fizesse parte do plano da sessão (Apêndice 12), revelou-se essencial para consolidar a segmentação de palavras com ditongos.



Figura 3.22 – Imagens dos ditongos coladas no quadro

De seguida, recorrendo a uma apresentação powerpoint, os alunos tiveram de segmentar palavras com ditongo ou consoante em final de sílaba – *cão*, *limão*, *cadeira*, *leão*, *tesoura*, *jornal* e *colher*. Nas imagens, podia ver-se uma tesoura a cortá-las no número de sílabas correto, dando pistas para o que os alunos iriam fazer de seguida. Os alunos conseguem separar corretamente todas as palavras com ditongo, mas revelam mais dificuldade a segmentar as restantes, adicionando sempre um som final em *colher* e *jornal*.

A tarefa seguinte foi introduzida da seguinte forma: “viram o que aconteceu nos slides, em que uma tesoura estava a cortar as palavras? Vocês vão fazer o mesmo no lugar. Vou dar-vos uma folha e quatro imagens: um *farol*, um *regador*, uma *jaula* e um *chapéu*.”. Os alunos tinham de recortar as imagens no número de sílabas correspondente e colar os pedaços separados na folha de papel. Esta tarefa teve uma série de constrangimentos: i) o processo de corte e colagem revelou-se confuso para alguns alunos, uma vez que o número de cortes não correspondia ao número de pedaços obtidos

– um corte equivale a dois pedaços e dois cortes a três pedaços, ii) em vez de distribuir as quatro imagens, foi entregue uma imagem de cada vez, sendo que só se entregava a imagem seguinte se o aluno tivesse cortado e colado a anterior, iii) nem todos os alunos tinham cola ou tesoura, iv) foi preciso exemplificar várias vezes a tarefa e v) foi, ainda, necessário dar algum apoio individual, o que tornou a tarefa mais morosa do que se esperava.

Relativamente à segmentação, apenas dois alunos segmentaram mal a palavra *chapéu* (cortando em três pedaços), como a figura 3.23 ilustra, e a palavra *regador* (segmentando em quatro sílabas). Quatro alunos falharam na segmentação de *farol*, como mostra a figura 3.24, e outros quatro na divisão da palavra *jaula*. Contudo, os resultados são muito positivos, sendo que a percentagem de segmentações corretas de cada palavra é superior a 75%. Para além disso, dos 22 alunos que participaram, 12 acertaram na segmentação de todas as palavras (figura 3.25). O exercício foi corrigido no final, com recurso a uma apresentação em powerpoint.

Uma atividade mais demorada e o facto de ser uma sessão mais curta, a pedido da professora cooperante, levaram a que o exercício de identificação da sílaba inicial e final ficasse para a sessão seguinte.

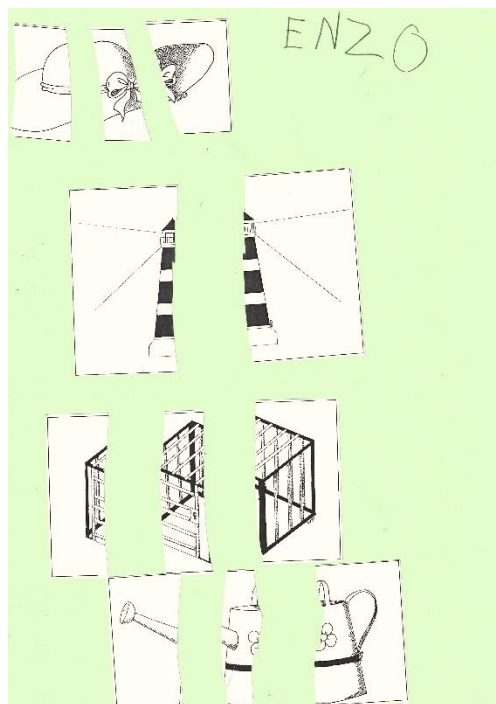


Figura 3.23 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica

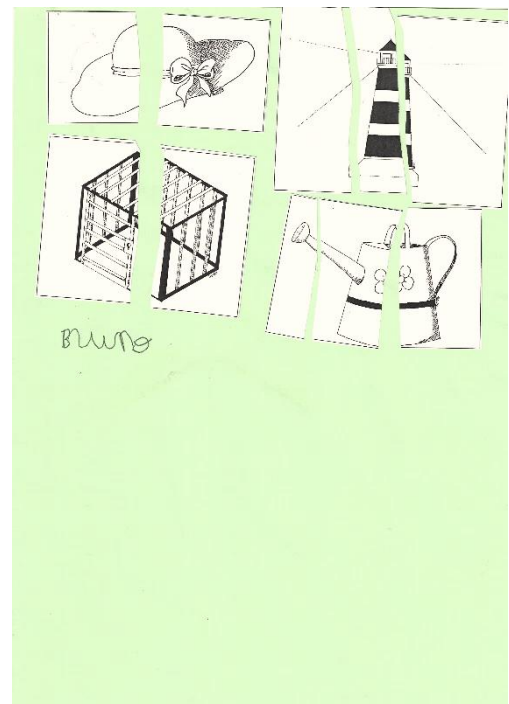


Figura 3.24 - Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica

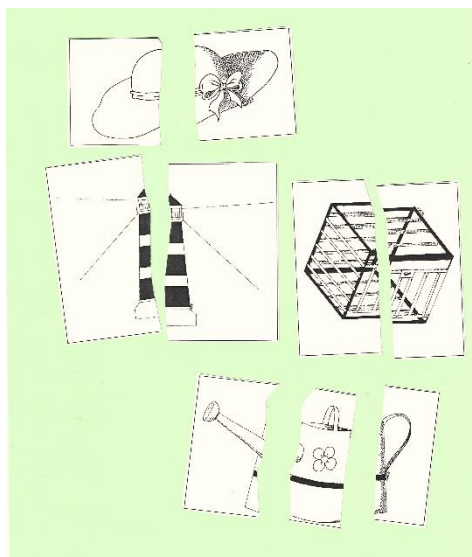


Figura 3.25 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de segmentação silábica

#### 3.4.3.3. Terceira sessão: identificação, omissão e manipulação silábica

Depois de, no início da terceira e última sessão de consciência fonológica, rever o que tinha sido abordado na anterior, introduziu-se a tarefa da identificação silábica. Nessa semana, os alunos estavam a aprender a letra <s>. Por isso, a imagem exposta no quadro, a de um *sapo*, foi o ponto de partida para esta sessão: os alunos indicaram a primeira e a segunda sílaba da palavra sem dificuldades.

Recorrendo a uma apresentação em powerpoint, o grupo viu como *garrafa* e *galinha* começam com a mesma sílaba. De seguida, os alunos tiveram de dizer mais palavras começadas por [ge]: *garrafão*, *Gabriel*, *gatinho*. Outros dizem *gato* – é necessário mostrar as diferentes posições da boca em [ga] e [ge] – *gato* e *galinha* –, mas, ao segmentar as palavras em sílabas, entendem que o som não é o mesmo.

De seguida, os alunos tiveram de identificar a palavra que começava com a mesma sílaba que a palavra principal. Os conjuntos de palavras eram *chupeta* e *boneca/chuva*, *cadeira* e *cavalofaca*, *borracha* e *boneca/colher*. Os alunos identificaram sem dificuldade as palavras com a mesma sílaba inicial, mas foi necessário seguir uma série de passos até chegarem à resposta, nomeadamente fazer a segmentação silábica e identificar a sílaba inicial das três palavras antes de chegarem à resposta final.

Seguiu-se uma tarefa semelhante, mas dessa vez o objetivo foi identificar a sílaba final. Os alunos demonstraram ter mais dificuldade em fixar a última sílaba de cada

palavra – muitas vezes, à pergunta “qual é a última sílaba da palavra”, respondiam com a primeira sílaba. Os conjuntos de palavras usados neste exercício foram *jaula* e *janela/jornal*, *cadeira*, *chuva/tesoura*, *gelado* e *cavalo/veado*. Os alunos mostraram tendência para considerar apenas os sons vocálicos, dizendo que *gelado* e *cavalo* terminavam com a mesma sílaba, por terminarem com o mesmo som. Quando lhes foi pedido que dissessem outras palavras terminadas em [du], disseram *chupeta* e *uva*, focando-se no som inicial. Contudo, alguns alunos disseram *dedo*, *bandido*, *partido*, *judo*, *derretido*, *ajudo* e *comando*. Três alunos disseram *ditongo*, *sapato* e *burro*, focando-se no som final.

Numa terceira atividade, e ainda utilizando a apresentação em powerpoint, os alunos observaram como o primeiro dos três círculos que acompanhavam a ilustração de um macaco estava anulado por uma cruz. Deram palpites sobre o que seria para fazer:

- 1) “é para pôr uma cruz no sítio que começa com um som”
- 2) “é para ver se as duas últimas palavras dão qualquer coisa, a primeira sílaba está cortada porque temos de ver o que as outras duas dão”
- 3) “a gente tem de encontrar uma palavra que comece com *ma*”

Depois de ser explicado o objetivo da tarefa de omissão silábica, os alunos não entenderam logo o que se obtém ao omitir a primeira sílaba de *macaco*, mas tapando com a mão a primeira sílaba os alunos entenderam que se obtém a palavra *caco*. Seguiram-se as seguintes palavras – *garrafa* (primeira sílaba omitida), *cavalo* (última sílaba omitida), *pincel* (última sílaba omitida), *galinha* (última sílaba omitida), *gelado* (primeira sílaba omitida), *janela* (sílabas medial omitida), *alface* (sílabas medial omitida), *óculos* (sílabas medial omitida). O objetivo, com esta ordem, foi começar pela tarefa mais fácil e terminar com a mais difícil, mas os alunos acabaram por omitir as sílabas finais mais facilmente do que as iniciais e as mediais. No caso das sílabas mediais, os alunos até conseguiam identificar as sílabas, mas revelaram muitas dificuldades na omissão – uma vez que não estavam a conseguir dizer as palavras sem a sílaba medial, foi-lhes sugerido que mexessem apenas os lábios ao pronunciar a sílaba do meio, dizendo em voz alta as restantes. A escolha das palavras relacionou-se com um segundo objetivo: perceber se, omitindo as sílabas-alvo, se obtinham novas palavras, o que se verificou nos casos de *macaco*, *garrafa*, *gelado* e *alface*.

Seguiu-se a realização de uma pequena ficha, em que os alunos tinham de ouvir uma palavra com uma sílaba omitida e colocar uma cruz no círculo correspondente (Apêndice 20). Ao ditar as palavras, procurou-se dizer a palavra inteira primeiro, segmentá-la e, de seguida, dizer a palavra sem uma das sílabas: *mala* (sílabas final omitida), *borracha* (sílabas inicial omitida), *boneca* (sílabas final omitida), *regador* (sílabas medial omitida), *tigre* (sílabas inicial omitida) e *elefante* (sílabas final omitida). Durante a realização do exercício, sobretudo na palavra em que se omitiu a sílaba medial, foi necessário ajudar individualmente alguns alunos, colocando o dedo nos círculos à medida que se dizia a palavra.

Os resultados da ficha mostraram como os alunos omitiam mais facilmente a sílaba final. Apenas um dos alunos falhou na palavra *mala* e um errou na palavra *elefante*. Todos seleccionaram a sílaba omitida da palavra *boneca*. Pelo contrário, os resultados nos casos de omissão de sílaba inicial revelaram mais falhas – cinco alunos assinalaram a sílaba errada em *borracha* e seis erraram na palavra *tigre* (figuras 3.26 e 3.27). Ainda assim, dez dos dezanove alunos que participaram nesta sessão acertaram em todas as sílabas omitidas, como ilustra a figura 3.28.

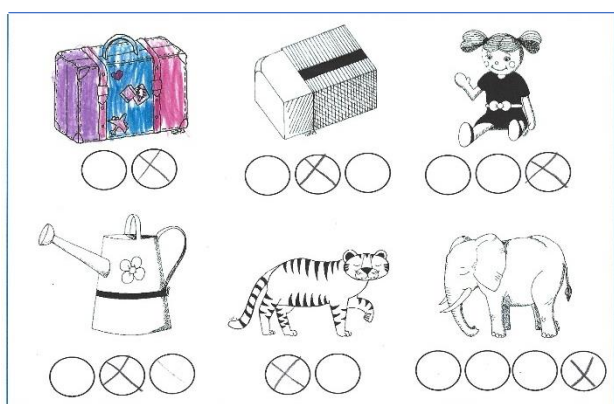


Figura 3.26 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica

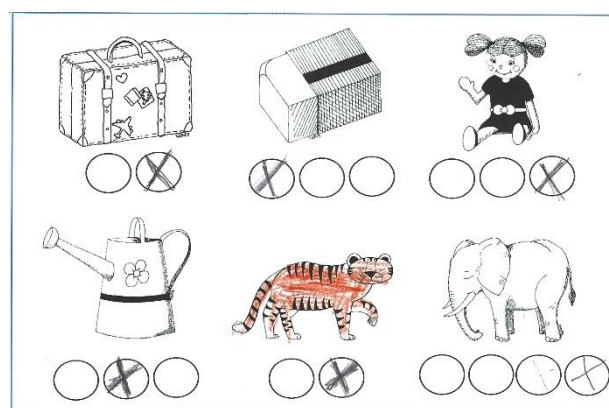


Figura 3.27 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica

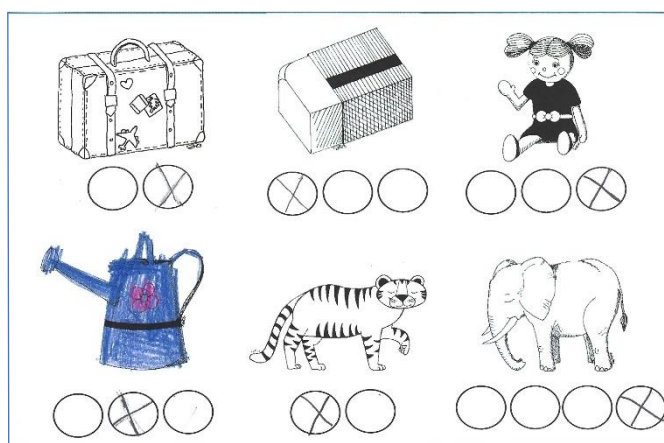


Figura 3.28 – Exemplo de desempenho de aluno na tarefa de omissão silábica

Esta sessão terminou com um jogo, em que os alunos tinham de descobrir a palavra escondida. Tratava-se de uma tarefa de manipulação, em que a combinação de duas sílabas de palavras diferentes dava origem a uma palavra nova. Quando tinham de unir a primeira sílaba de *fivela* e a última de *jaula*, os alunos não conseguiram logo chegar à resposta. Foi necessário referir as sílabas várias vezes isoladamente e apontar para as sílabas-alvo até que eles compreendessem. No terceiro caso, em que tinham de combinar a sílaba medial de *chupeta* e a última de *cadeira*, um aluno disse “chuca”, em vez de *pera*, revelando a facilidade para identificar as sílabas iniciais e não as mediais, como solicitado.

#### **3.4.4. Intervenção – Desenvolvimento da consciência fonémica**

A literatura refere que, dos três domínios da consciência fonológica explorados nesta investigação, a consciência fonémica é a que requer dos alunos um maior grau de abstração. Por isso, o plano inicial era dedicar seis sessões a este domínio. Como já foi mencionado, alguns constrangimentos levaram à redução para três sessões, o que obrigou a uma reestruturação dos objetivos, tendo sido necessário eliminar as tarefas de manipulação, como a adição e omissão ou a troca de fonemas.

Tendo em conta os resultados obtidos na fase de diagnóstico, as três sessões de consciência fonémica procuraram desenvolver tarefas de identificação, segmentação e reconstrução. De fora ficaram os exercícios de omissão, adição e manipulação, uma vez que três sessões pareceram insuficientes para avançar para tarefas mais complexas. Por outro lado, optou-se por trabalhar em maior quantidade palavras começadas por consoantes fricativas e palavras de menor dimensão.

##### **3.4.4.1. Primeira sessão: identificação fonémica**

Depois de se perguntar aos alunos o que tinha sido trabalhado na semana passada – os alunos lembravam-se da primeira e segunda sessão, mas não do que tinha sido feito na sessão anterior – introduz-se a última etapa da investigação da seguinte forma: “hoje vamos trabalhar com uma coisa mais pequena do que as sílabas”. Alguns respondem “os triângulos” ou “os sons”. No quadro, por baixo da imagem de uma *vaca*, é desenhado um retângulo, com dois círculos dentro, que, por sua vez, possuem dois triângulos cada, para introduzir os fonemas.

A primeira tarefa pretendia desenvolver a identificação do fonema inicial, utilizando-se apenas as consoantes fricativas [ʃ, ʒ, v], e é introduzida da seguinte forma:

“A vaca tem duas amigas, uma é muito alta e a outra gosta muito de peixe. Elas gostam de ir às compras juntas, mas há um problema: a vaca só pode comprar coisas que comecem pelo mesmo som inicial de vaca. A girafa só pode comprar coisas que comecem pelo mesmo som do seu nome. O mesmo acontece para a foca.”

Quando questionados sobre o primeiro som de *vaca* e *girafa*, na generalidade os alunos identificaram os sons, prolongando-os. Quando se perguntou que coisas pode a vaca comprar, um aluno, focado no significado da palavra disse logo “leite”. Outro aluno disse “vela” e outro “chinelo”, revelando alguma dificuldade em dizer mais palavras. Relativamente ao som [ʒ] já indicaram mais palavras, como “janela”, “jarra”, “jaula” e “Japão”. Sem esquecer o objetivo do exercício, os alunos disseram logo que não dava para a girafa comprar o *Japão*. Quando uma aluna diz que a girafa pode comprar “chinelos”, é explicado aos alunos que o som [ʒ] vibra, mas que o som [ʃ] não, pedindo-lhes que coloquem a mão na garganta enquanto dizem os sons. Sugerem “frango”, quando lhes é pedido que digam coisas que a foca pode comprar, “fogão”, “faladora”, “toca” (palavra que rima com *foca*), “fruta” e “fita”.

Depois de desenhar um saco para cada animal no quadro, um a um, os alunos deslocam-se ao centro e tiram uma imagem de um saco, colocando-a debaixo do animal correto (figura 3.29). A primeira imagem, usada para exemplificar, é *vassoura* e os alunos dizem que o som inicial é [və]:

Investigadora: Qual é o primeiro som da palavra *vassoura*?

Aluna: [va ou və]

Investigadora: Isso é a primeira sílaba. Tem dois sons. Qual é o primeiro som?

Aluna: [va ou və] (três vezes)



Figura 3.29 – Tarefa de identificação de fonema inicial

Durante a tarefa, os alunos conseguiram identificar o animal que começava com o mesmo som que as palavras que tiraram do saco. Contudo, em quase todas as palavras, indicaram a sílaba inicial, tal como esta aluna fez com *vassoura*, revelando muitas dificuldades para separar os sons. Por exemplo, quando saiu a palavra *sapo*, vários alunos disseram que o primeiro som é [sa], corrigindo-se de seguida e dizendo [s]. Sempre que saía um intruso, era-lhes pedido que dissessem palavras com o som inicial. Os alunos disseram *saleiro*, *Sandra* e *sala*, quando saiu a palavra *sapo*. Quando saiu a palavra *fivela*, mais uma vez se ouviu os alunos indicar [fi] como o primeiro som. Contudo, assim que lhes foi dito que essa era a primeira sílaba, os alunos corrigiram-se, prolongando o primeiro som. Na quinta palavra que saiu, houve alunos a dizer que o primeiro som de *cão* é [ke], mas, sem ser necessário corrigir, começaram a dizer [k] repetidamente. Com o mesmo fonema inicial deste intruso os alunos indicaram as palavras *cavalo*, *cadela*, *Camila*, *Cátia*, *cabeleireiro*, *caneca*, *Carla* e *capitão*. O mesmo aconteceu quando saiu a palavra *mala*: houve alunos a indicar [ma] como o primeiro som, mas logo a seguir se ouviu alguns dizer [m]. As palavras cujo som inicial os alunos identificaram, sem se ouvir a sílaba inicial, foram *chapéu* e *regador*.

Em alguns casos, os alunos disseram os dois primeiros sons, mostrando que, quando se enganam, não estão a dizer a primeira sílaba, mas os dois primeiros sons, revelando dificuldade em segmentá-los – como aconteceu em *cão*, cujo som inicial disseram ser [ke] e *jaula*, cujo fonema inicial disseram ser [ʒv]. Quando tiraram a palavra

*chapéu*, disseram que era a *girafa* que o podia comprar. Disseram o som inicial de *girafa* e de *chapéu* colocando a mão na garganta e perceberam que são sons diferentes e que *chapéu* era um intruso. No final do exercício, quando lhes foi pedido que repetissem os sons iniciais de *vaca*, *girafa* e *foca*, os alunos disseram os sons e não a sílaba inicial.

Numa segunda fase da sessão, os alunos jogaram, a pares, ao Bingo dos Sons (figura 3.30). Quatro cartões com conjuntos de seis imagens diferentes foram distribuídos pelos pares, sendo que os alunos tinham de rodear as imagens que começavam pelos sons ditados, até terem todas as imagens rodeadas (Apêndice 21). Os sons ditados foram apenas os fricativos trabalhados na tarefa anterior: [ʒ, ʃ, v, s, f] e o som vibrante [R]. Durante a realização da tarefa, alguns alunos voltaram a confundir os sons [ʒ] e [ʃ], uma vez que rodearam *chave* quando o som ditado foi [ʒ].



Figura 2.29 – Tarefa “O bingo dos sons”

A primeira tarefa exigiu muitas paragens e explicações sobre o fonema inicial e sobre a diferença entre sílaba e fonema. Também a segunda tarefa demorou mais tempo do que o esperado, uma vez que muitos alunos não compreenderam logo as instruções. Ainda que tenha sobrado tempo, optou-se por não realizar a última tarefa incluída no plano, a de identificação de fonema final, para não introduzir demasiados desafios numa só sessão. Esta decisão também se deveu ao facto de os alunos ainda fazerem confusão entre sílabas e fonemas, de confundirem os sons [ʃ] e [ʒ] e de revelarem dificuldade em associar fonemas a imagens – houve alunos a rodear *borracha* e *mala*, no Bingo dos Sons, sem terem sido ditados os fonemas [b] e [m].

#### 3.4.4.2. Segunda sessão: segmentação e reconstrução fonémica

Depois de, na primeira sessão de consciência fonémica, ter desenvolvido a identificação do fonema inicial, na segunda sessão, a primeira tarefa procurou trabalhar a identificação do fonema final. Para além disso, introduziram-se tarefas de segmentação e reconstrução, com recurso a um novo fantoche, o Sonido.

Com recurso a uma apresentação em powerpoint (representada no plano da sessão, o Apêndice 15), os alunos tiveram de identificar o último som de *elefante* e de *alface*. Depois de identificar o último som – os alunos disseram [ti] em vez de [i] – os alunos fizeram a contagem das sílabas em grupo, viram que cada sílaba era composta por vários sons, exceto a primeira, e observaram como *elefante* e *alface* terminam com o mesmo fonema.

De seguida, tiveram de, em grande grupo, verificar qual das duas palavras apresentadas, uma *colher* e um *pato*, terminava com o mesmo som final que *regador*. Quando questionados sobre qual era o último som de *regador*, assim como aconteceu na sessão anterior na identificação do fonema inicial, os alunos revelaram dificuldade em separar a última vogal da consoante, dizendo que o último som era [or]. Dizendo os dois sons de forma mais prolongada, ressaltando que se trata de dois sons, os alunos acabaram por dizer o som [r]. De seguida, disseram que *colher* era a palavra correta. Quando lhes foi pedido o último som de *pato*, disseram apressadamente [pa] e [tu]. É necessário parar a tarefa e falar com os alunos sobre a importância de pensar bem antes de responder – “para trabalhar com os sons é preciso pensar mais”, pensando em todos os sons da palavra. A segmentação da palavra *pato* em fonemas fá-los compreender que o último som é [u].

No segundo trio de imagens, uma aluna identificou corretamente o último som de *sapo*, dizendo que terminava com o mesmo som que *gato*. Quando questionados sobre o último som de *tigre*, disseram [grɪ]. Depois de praticarem a técnica: prolongar o último som de todas as palavras, os alunos disseram [i]. O mesmo aconteceu quando lhes foi pedido o último som de *chave*. A estratégia de observar a posição da boca também foi utilizada para identificar o som final, quando uma aluna disse que o último som de *galinha* era [a] e não [v], pensando no nome da letra e não no fonema. Para descobrir a palavra que termina com o mesmo som que *farol*, foi pedido aos alunos que sentissem como a língua toca nos dentes de cima, assim como acontece quando pronunciam *jornal*.

A sessão avançou para uma tarefa de reconstrução. Os alunos conheceram o novo fantoche, que se introduziu dizendo os fonemas que compõem o seu nome. Três alunos disseram [‘snoïdu], [si’goŋu] e [su’nidi] e só o quarto aluno disse [su’nïdu]. De uma série de imagens, iniciadas por consoantes fricativas e vibrantes – *roda, sapo, chuva, vaca e girafa* – os alunos teriam de ouvir o Sonido e colocar as imagens pela ordem dita. Por serem palavras com diferente som inicial, os alunos prestaram pouca atenção aos restantes sons ditados, colocando o dedo no ar assim que ouviam o primeiro som. A segmentação da última palavra, *roda*, foi feita por um aluno, que disse [rɔ] mas a seguir, depois de uma breve explicação, separou os dois sons da segunda sílaba em [d] e [e]. Esta tarefa serviu de exemplo para aquilo que os alunos fariam a seguir – segmentar palavras em fonemas para os colegas conseguirem reconstruí-las.

O exemplo dado com a palavra *sapo* foi rapidamente compreendido pelos alunos. De seguida, cada um foi ao centro, tirou uma imagem de forma aleatória sem mostrar aos colegas e segmentou em fonemas (figura 3.31). Os colegas iam adivinhando as palavras – a maior parte delas com duas sílabas e todas com esquema silábico CV: *lobo, roda, carro, rato, pera, vaca, gato, girafa, chuva, pato, macaco, nó, cavalo, panela, foca, chave, borracha, janela, faca, vela, cama, dado, mala e sapo*.



Figura 3.31 – Tarefa de segmentação fonémica

Muitos alunos segmentaram as palavras em sílabas, revelando muitas dificuldades em segmentar foneticamente. Mesmo depois de dizer “atenção que o que têm na mão é o

Sonido e não a Silabinha” e de indicar várias vezes que não se estava a trabalhar a sílaba, os alunos continuavam a indicar a sílaba, antes de refletir sobre o som. Dos alunos que conseguiram identificar alguns sons, conseguiram fazê-lo sobretudo no som inicial, revelando mais dificuldade nos restantes fonemas. Alguns alunos precisaram de instrução em todos os fonemas, como ilustra a figura 3.32. De seguida, apresentam-se alguns casos do desempenho dos alunos:

- 1) Uma aluna que tirou a palavra *chave* disse [fa], mas quando questionada sobre qual seriam os dois sons dentro daquela sílaba já os conseguiu separar; conseguiu dizer o som [v] mas não foi capaz de dizer o último som;
- 2) Um aluno segmentou a palavra *faca* e indicou [fɨ] como o primeiro som – nestes casos, optou-se por não corrigir os alunos, uma vez que demonstraram ser capazes de segmentar palavras em sons, o objetivo da tarefa, ainda que tenham revelado dificuldade em pronunciar o som corretamente;
- 3) Dois alunos, ao contrário da maior parte da turma, segmentaram as palavras dizendo, por vezes, as letras em vez dos fonemas: a aluna a quem calhou a palavra *janela* segmentou-a dizendo [\*ʒanɛla] em vez de [ʒɛnɛlɐ] e o aluno que tirou a palavra *macaco* segmentou-a da seguinte forma [makaku], em vez de [mɐkaku], o que levou alguns colegas a sugerir que a palavra segmentada era *caco* ou *buraco*.
- 4) Uma aluna começou por dizer [i] quando começou a segmentar a palavra *girafa*, corrigindo-se depois e dizendo os dois sons separados; contudo, não foi capaz de segmentar em fonemas as duas sílabas seguintes.



Figura 3.32 - Vários alunos precisaram de ajuda nesta tarefa

Em suma, grande parte dos alunos segmentou as palavras em sílabas antes de tentar, pelo menos, segmentar em fonemas a primeira sílaba, outros misturaram fonemas com nomes de letras e vários precisaram de muito apoio nesta tarefa. Os colegas identificaram com facilidade a maior parte das palavras segmentadas.

### 3.3.4.3. Terceira sessão: segmentação fonémica

Por não ter ficado consolidada a segmentação fonémica para grande parte do grupo, a primeira tarefa desta sessão consistiu na segmentação de palavras em fonemas, recorrendo-se a triângulos de cartolina. Um aluno foi ao quadro segmentar a palavra *vaca* em sílabas e, de seguida, segmentou cada sílaba nos seus fonemas – este exercício consistiu numa forma de rever a segmentação em sílabas e em fonemas (figura 3.33), para que os alunos compreendessem a diferença entre as duas unidades sonoras, e, por isso, foi feito em grande grupo. De seguida, repetiu-se o processo com a palavra *foca* e, para utilizar um monossílabo com três sons, a palavra *sol* (figura 3.34). A utilização dos triângulos acabou por facilitar a identificação dos sons, uma vez que os alunos os diziam sempre que se apontava para os triângulos pela ordem correta. Ainda que só tenham sido utilizadas três palavras, a análise foi detalhada, partindo da palavra para a sílaba e da sílaba para o fonema, fazendo a contagem de sílabas e dos fonemas existentes em cada uma e repetindo várias vezes os fonemas constitutivos da palavra.



Figura 3.33 – Tarefa de revisões da segmentação fonémica



Figura 3.34 – Aluna a segmentar palavra *sol* em fonemas no quadro

Revista a segmentação fonémica em grande grupo, os alunos realizaram uma ficha (Apêndice 22) com dois exercícios: um de contagem de sons e outro de identificação fonémica. Durante a realização da ficha, foi feita a segmentação fonémica de todas as palavras, antes de os alunos realizarem os exercícios.

No primeiro exercício, em que tinham de ligar imagens (*noz*, *jaula*, *chuva* e *cavalo*) ao número de triângulos que correspondesse ao número de sons, apenas dois alunos associaram incorretamente *jaula* e *chuva* e um aluno associou *cavalo* a dois triângulos e *nó* a seis triângulos. Os restantes fizeram a contagem correta dos fonemas de todas as palavras. Relativamente ao segundo exercício, que consistia em pintar o triângulo correspondente ao som ditado, apenas um falhou na identificação do som [e] em *pera*, e todos acertaram na identificação do som [ʒ] em *gelado* e do fonema [s] em *sapo*. Dos 22 alunos que participaram nesta sessão, cinco não conseguiram identificar o som [f] em *girafa*, assinalando o som [a] ou o [r] na segunda sílaba, como mostra a figura 3.35. Identificar o som [u] em *rato* foi a tarefa em que mais alunos falharam (oito alunos), sendo que sete deles assinalaram o som [t], como ilustra a figura 3.36. A análise dos resultados desta ficha permite perceber que os alunos são capazes de associar uma palavra ao número de triângulos que corresponde aos seus fonemas, que conseguem facilmente identificar o fonema inicial das palavras, como aconteceu em *sapo* e *gelado*, mas que o mesmo não acontece quando é um som medial, como em *girafa*, ou se for o som final, como aconteceu com a palavra *rato*.

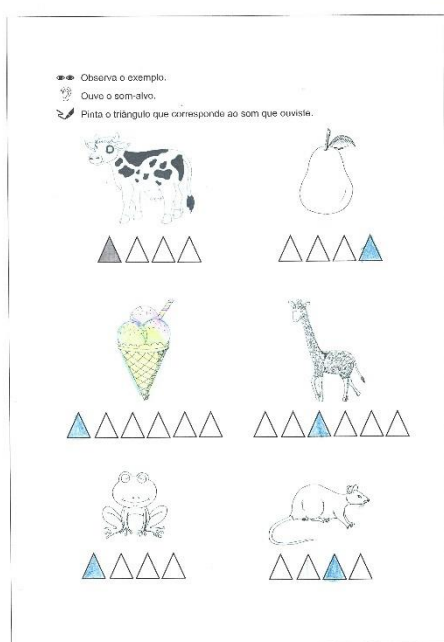


Figura 3.35 – Exemplo de desempenho de aluno na ficha de identificação fonémica

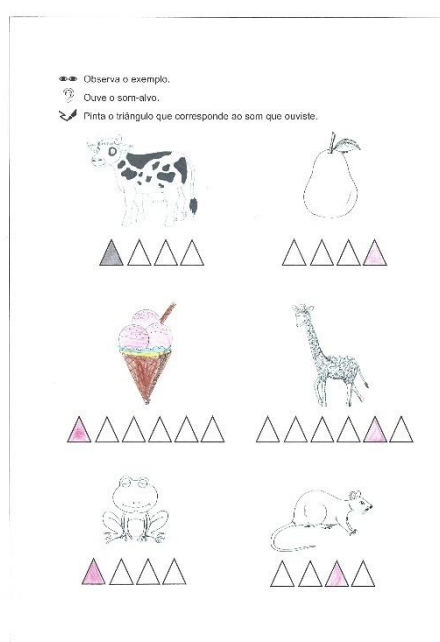


Figura 3.36 – Exemplo de desempenho de aluno na ficha de identificação fonémica

No final da sessão, foi feita uma revisão de toda a implementação. Recorrendo à frase “O sapo come noz”, realizou-se a segmentação em palavras, em sílabas e em fonemas, colando retângulos, círculos e triângulos à medida que se recapitulava cada domínio (figura 3.37).



Figura 3.37 – Revisão de todos os domínios trabalhados na intervenção

### 3.4.5. Avaliação

Terminada a intervenção, a fase da avaliação consistiu na realização das mesmas fichas que os alunos realizaram quando da fase de diagnóstico (Apêndices 5, 6 e 7). Por já estarem familiarizados com as fichas, foi necessária apenas uma sessão para concluir as três partes – consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica –, ao contrário do que aconteceu na fase de diagnóstico. Tal como no primeiro dia de intervenção, as instruções utilizadas na fase de avaliação foram as que constam no Apêndice 8 – para além de terem sido lidos em voz alta os enunciados, todas as imagens foram nomeadas e os exemplos analisados.

Ainda que não se tenha desenvolvido tarefas de omissão, adição e manipulação fonémica durante a intervenção, optou-se por manter todos os exercícios da ficha. Mesmo não tendo realizado tarefas sobre esses domínios, supôs-se que os alunos poderiam ficar

mais sensibilizados para as características fonéticas das palavras, pelo que a análise dos resultados desses exercícios seria tão útil como a dos restantes.

Durante a realização das fichas, os alunos revelaram mais autonomia do que na fase de diagnóstico e compreenderam mais rapidamente as instruções. Contudo, a avaliação foi feita a 21 alunos e não aos 23 que realizaram o diagnóstico, uma vez que dois alunos estavam a faltar no dia 16 de junho, o último dia da intervenção, dedicado à avaliação.

## Capítulo 4 – Análise e discussão dos dados

### 4.1 Apresentação e interpretação dos resultados

Os resultados desta investigação consistem na comparação entre o desempenho dos alunos na fase de diagnóstico e na fase de avaliação, analisando de que forma a intervenção pedagógica permitiu o desenvolvimento, ou não, da consciência fonológica dos alunos.

Optou-se, nesta fase, por tratar de forma quantitativa os resultados, avaliando as respostas certas e erradas a cada exercício das fichas realizadas (Apêndices 5, 6 e 7). As respostas dadas pelos alunos, na fase de diagnóstico e na de avaliação, foram transpostas para gráficos circulares e de barras.

Contudo, a análise não se pode ficar pelos valores quantitativos e, ao longo da interpretação dos dados presentes nos gráficos, constará, ainda, uma apreciação sobre alguns casos específicos do desempenho dos alunos. Não basta dizer que o aluno errou um determinado número de perguntas, sendo que a resposta que terá dado, ainda que errada, poderá dar pistas sobre o seu raciocínio. Por exemplo, na fase de avaliação de consciência de palavra, se um aluno contabilizasse de forma errada o número de palavras que a frase *De repente o cão entrou.* contém, iria com certeza errar a identificação da palavra *cão*. Mas importa verificar se não terá assinalado corretamente a palavra, caso a frase tivesse o número de palavras que assinalou.

Posto isto, a análise dos resultados combina uma comparação quantitativa entre o diagnóstico e a avaliação, mas também uma apreciação qualitativa do desempenho dos alunos nas duas fases.

#### 4.1.1. Consciência de palavra

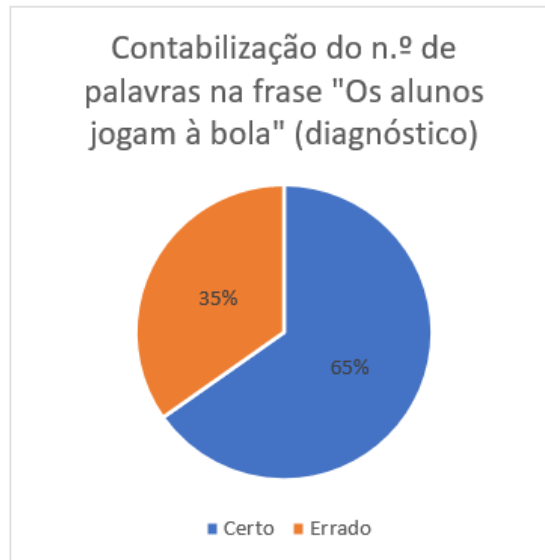
O primeiro exercício da ficha de consciência de palavra (Apêndice 5) consistia em pintar o número de retângulos que correspondiam ao número de palavras da frase *Os alunos jogam à bola.*

Na fase de diagnóstico, 8 dos 23 alunos erraram na contagem, sendo que 6 desses 8 contabilizaram uma palavra a mais. Dado que, tal como observado nas primeiras sessões, os alunos contabilizavam o número de sílabas em vez de o número de palavras, estes 6 alunos talvez possam ter aglutinado “os alunos” e dividido as restantes palavras da frase em sílabas, perfazendo um número total de seis retângulos. Por outro lado, dois alunos contabilizaram uma palavra a menos, uma vez que, provavelmente, juntaram as

palavras “os alunos”. Tal como mostra o gráfico 4.1, 65% dos alunos acertaram na contagem das palavras do primeiro exercício. O gráfico 4.2 mostra que essa percentagem aumentou em 20% na fase de avaliação. Nesta fase, apenas 3 dos 20 alunos que realizaram a ficha erraram a contagem da frase, assinalando uma palavra a mais.

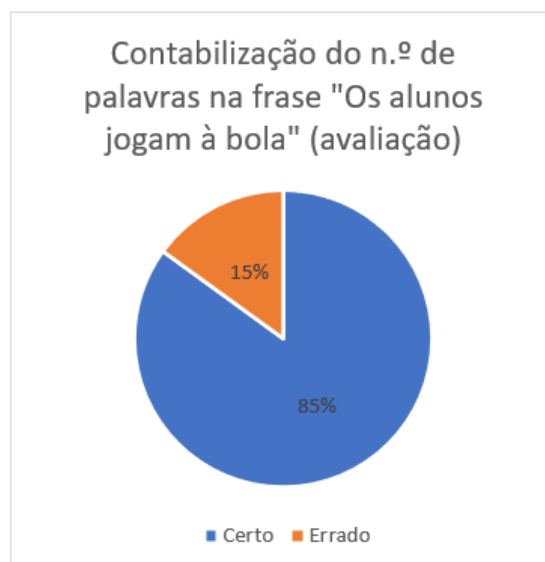
#### **Gráfico 4.1.**

*Diagnóstico: 1.º exercício de consciência de palavra*



#### **Gráfico 4.2.**

*Avaliação: 1.º exercício de consciência de palavra*

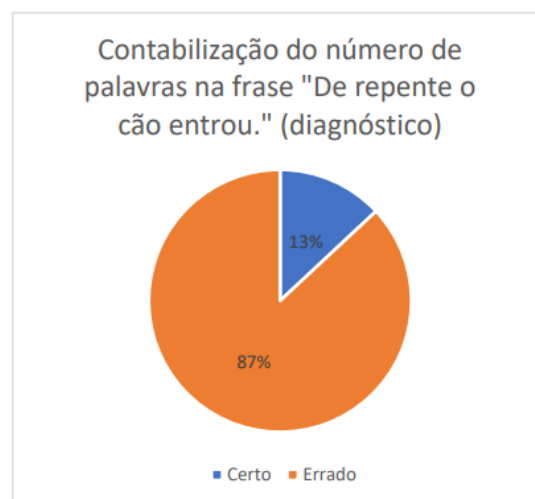


O segundo exercício de consciência de palavra pedia que os alunos desenhassem o número de retângulos que correspondia à frase *De repente o cão entrou.*, assinalando, de seguida, o retângulo que correspondia à palavra *cão*.

Analisando as respostas dadas neste exercício, a evolução foi notória. Os valores passaram de 20 respostas erradas, em 23, na fase de diagnóstico, para duas respostas erradas, em 20, na fase de avaliação. Na primeira fase, dos vinte alunos que não conseguiram contabilizar o número de palavras da frase, seis alunos contabilizaram 8 palavras, o que corresponde ao número de sílabas das palavras da frase, e nove alunos desenharam menos um retângulo do que era suposto, provavelmente aglutinando as palavras “de repente”. A tendência para juntar palavras ou contabilizar as sílabas, ao contrário do que era pedido, parece ter sido revertida, se analisarmos o gráfico 4.4. Na fase de avaliação, apenas 10% dos alunos erraram na contagem de palavras da frase *De repente o cão entrou.*, sendo que os dois alunos que não realizaram a contagem com sucesso desenharam seis e sete retângulos, em vez dos cinco que correspondem ao número de palavras.

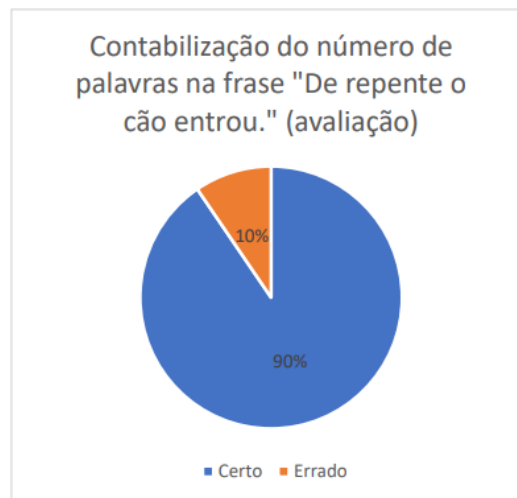
### Gráfico 4.3.

*Diagnóstico: 2.º exercício de consciência de palavra*



#### Gráfico 4.4.

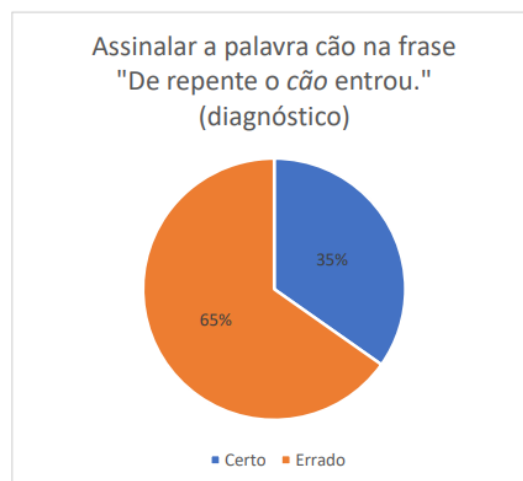
*Avaliação: 2.º exercício de consciência de palavra*



No que diz respeito à terceira parte desta ficha, depois de desenhar os retângulos que correspondiam ao número de palavras da frase *De repente o cão entrou.*, os alunos tinham de assinalar o retângulo que representava a palavra *cão*, isto é, o quarto retângulo. Acertar este exercício dependia fortemente da contagem correta das palavras da frase e, por isso, a evolução entre o diagnóstico e a avaliação é muito semelhante à do exercício anterior. Se mais alunos contabilizaram o número de palavras corretamente (de 13% no diagnóstico para 90% na avaliação), então mais alunos foram capazes de identificar a palavra-alvo – de 35% para 86%, como mostram os gráficos 4.5 e 4.6.

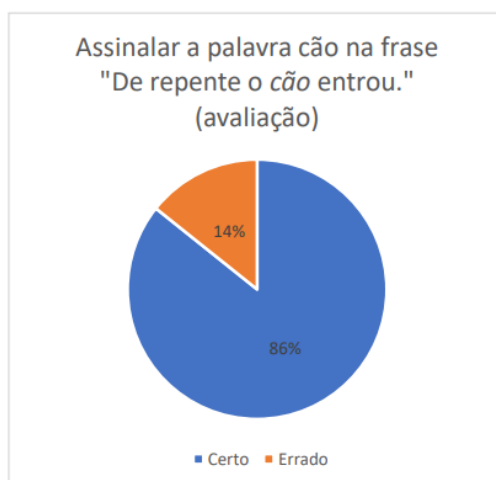
#### Gráfico 4.5.

*Diagnóstico: 3.º exercício de consciência de palavra*



### Gráfico 4.6.

*Avaliação: 2.º exercício de consciência de palavra*



Ainda assim, o nível de identificação de palavra parece ter estado mais desenvolvido do que o de contagem, no que diz respeito à fase de diagnóstico. Apenas três alunos acertaram a contagem das palavras da frase. Contudo, oito alunos identificaram corretamente o quarto retângulo, ainda que nenhum deles tenha conseguido contabilizar as palavras corretamente. Como mostram as figuras 4.1 e 4.2, estes alunos localizaram a palavra-alvo, revelando uma maior facilidade nesta tarefa do que na de contagem.

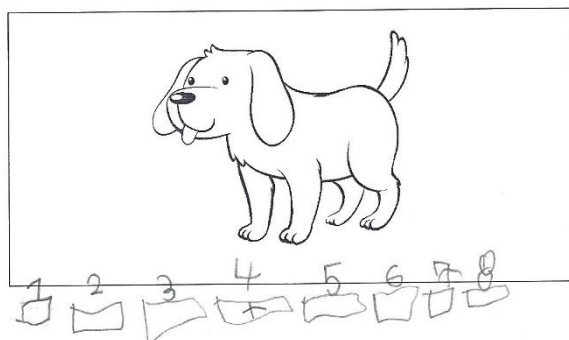


Figura 4.1 – Tarefa de identificação de palavra (diagnóstico)

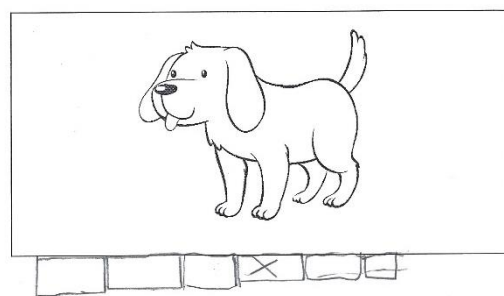


Figura 4.2 – Tarefa de identificação de palavra (diagnóstico)

Por outro lado, dos oito alunos que fizeram a separação da frase em sílabas, quatro assinalaram o retângulo que representaria a palavra *cão*, se a instrução tivesse sido dividir a frase em sílabas. Houve apenas cinco alunos que assinalaram o retângulo que representava a palavra “o”, revelando alguma dificuldade em reconhecer os determinantes artigos como palavras. Estes resultados revelam que, na fase de diagnóstico, os alunos não tinham consolidada a contagem de palavras, mas que já possuíam alguma sensibilidade para a identificação de palavras alvo. As duas tarefas

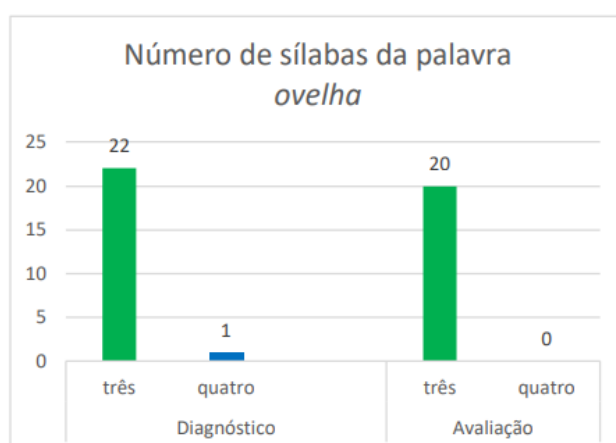
parecem estar assimiladas pela maioria dos alunos, na fase de avaliação, como demonstra o gráfico 4.6.

#### 4.1.2. Consciência silábica

O primeiro exercício da ficha que pretendia aferir o nível de consciência silábica dos alunos consistia em pintar o número de círculos que correspondiam ao número de sílabas das palavras *ovelha*, *leão* e *tartaruga*. A evolução registada entre a fase de diagnóstico e de avaliação, no caso deste exercício, não foi substancial. A maior parte dos alunos foi capaz de fazer a contagem das sílabas corretamente, como revelam os gráficos 4.7, 4.8 e 4.9, sendo que a maior diferença se verificou na palavra que contém um ditongo *leão*, como mostra o gráfico 4.8.

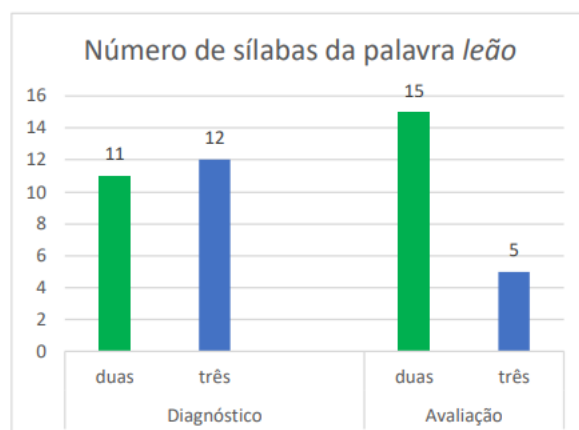
#### Gráfico 4.7.

*Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica (ovelha)*



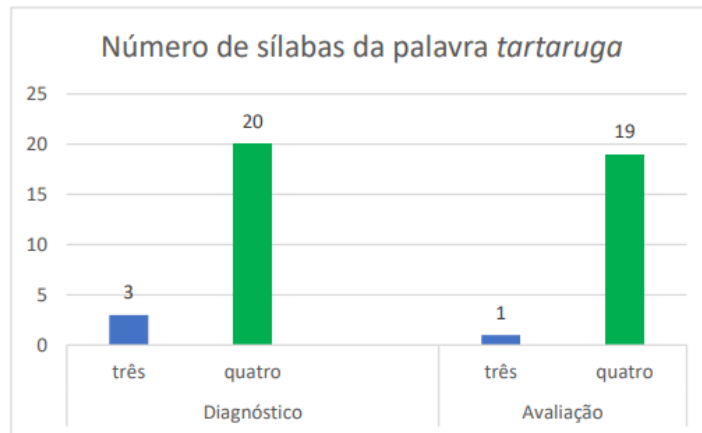
#### Gráfico 4.8.

*Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica (leão)*



### Gráfico 4.9.

Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência silábica (ovelha)



Apenas um dos alunos não foi capaz de separar a palavra *ovelha* em sílabas na fase de diagnóstico, pintando quatro círculos, mas todos os alunos separaram a palavra corretamente na fase da avaliação. Os resultados são também semelhantes no caso da palavra *tartaruga*, que foi dividida em três sílabas por três alunos na primeira fase. Na fase de avaliação apenas um aluno falhou nesta segmentação.

Por se tratar de uma palavra com ditongo, foi na segmentação da palavra *leão* que mais alunos falharam. Durante as sessões de consciência silábica viria a confirmar-se esta tendência dos alunos para separar ditongos, sobretudo os nasais. Dos 23 alunos que participaram na primeira fase, 12 acharam que *leão* tinha três sílabas, fazendo a separação do ditongo, como mostra a figura 4.3. Esse número passou a 5 alunos na segunda fase, mostrando que, para alguns, não ficou consolidado o facto de não se separar ditongos numa segmentação silábica.

- 👁️ Observa o exemplo.
- 👁️ Observa as imagens.
- ✍️ Pinta o número de círculos que correspondem ao número de sílabas.

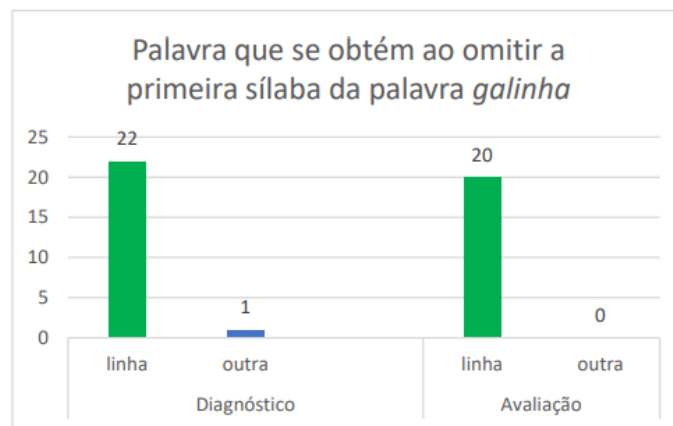
Figura 4.3 – Tarefa de segmentação silábica (diagnóstico)

O segundo exercício da ficha pedia aos alunos que fizessem a correspondência entre três imagens com o seu correspondente, depois de omitir a primeira sílaba. Do lado esquerdo estavam imagens de uma *galinha*, da *escola* e de um *sapato*. Do lado direito, um *pato*, uma *linha* e uma *cola*.

Todos os alunos realizaram este exercício com sucesso, exceto um que ligou a palavra *galinha* a *pato* e *sapato* a *linha*, na fase de diagnóstico, como é possível verificar nos gráficos 4.10, 4.11 e 4.12. Por se tratar de um exercício de omissão de sílaba inicial e por ser facilitado pela enunciação oral das palavras, foi feito sem dificuldade por todos os alunos, que revelaram ser capazes de omitir a sílaba inicial das palavras, em ambas as fases.

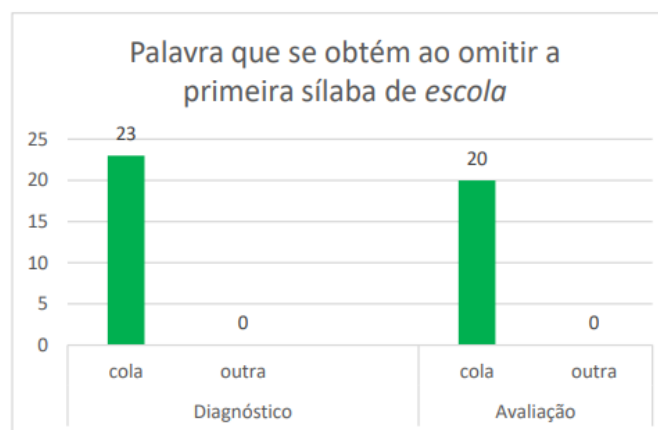
**Gráfico 4.10.**

*Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica (galinha)*



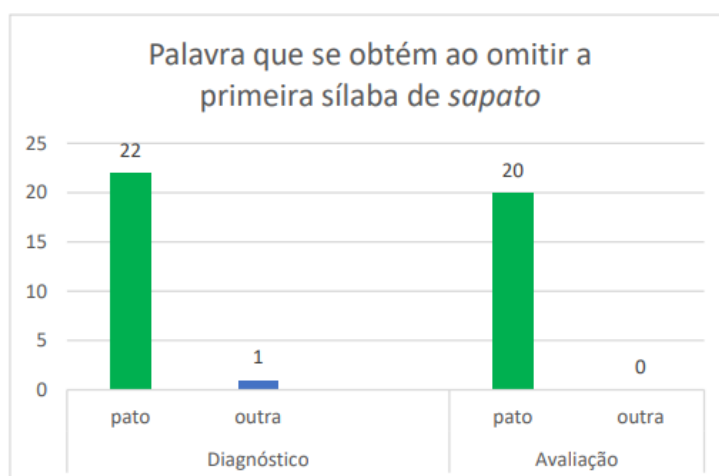
**Gráfico 4.11.**

*Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica (escola)*



### Gráfico 4.12.

Diagnóstico e avaliação: 2.º exercício de consciência silábica (*sapato*)



No terceiro exercício da ficha de consciência silábica era pedido que os alunos rodeassem as palavras/imagens que tivessem a mesma sílaba inicial que a palavra/imagem principal. Para *garrafa*, tinham o par de palavras *galinha* e *cavalo*; para *cadeira* tinham *cama* e *macaco* e para *leão* podiam rodear *livro* ou *elefante*.

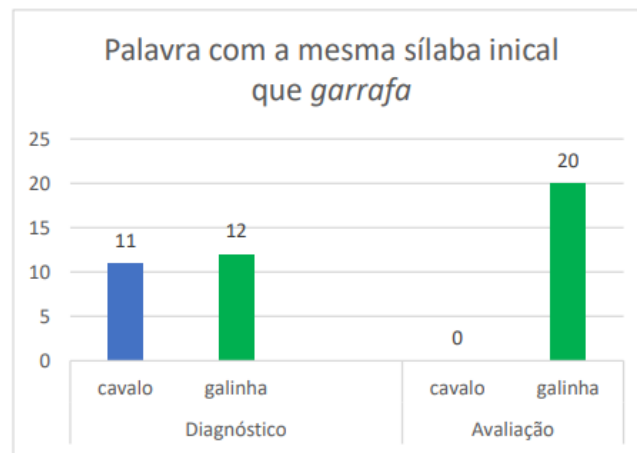
Os alunos revelaram alguma facilidade em realizar este exercício, sobretudo nos exercícios em que as palavras principais eram *cadeira* e *leão*. Na fase de diagnóstico, cerca de metade dos alunos achou que *cavalo* tinha a mesma sílaba inicial que *garrafa*, talvez pelo facto de as duas palavras começarem por consoantes oclusivas ou por ambas conterem o fonema [v] na primeira sílaba. Na fase de avaliação, já todos os alunos rodearam a palavra *galinha*, como é possível ver no gráfico 4.13.

Relativamente aos outros pares de palavras, como mostram os gráficos 4.14 e 4.15, apenas dois alunos erraram na identificação da palavra com a mesma sílaba inicial que *cadeira*, sendo que esse número passou a zero na avaliação, e dois alunos acharam que *elefante* começava com a mesma sílaba que *leão*, tendo este valor passado a um aluno na fase de avaliação.

Tal como no exercício anterior, os alunos revelaram alguma facilidade na realização desta tarefa em ambas as fases, pelo que a evolução traduzida nos gráficos não é significativa.

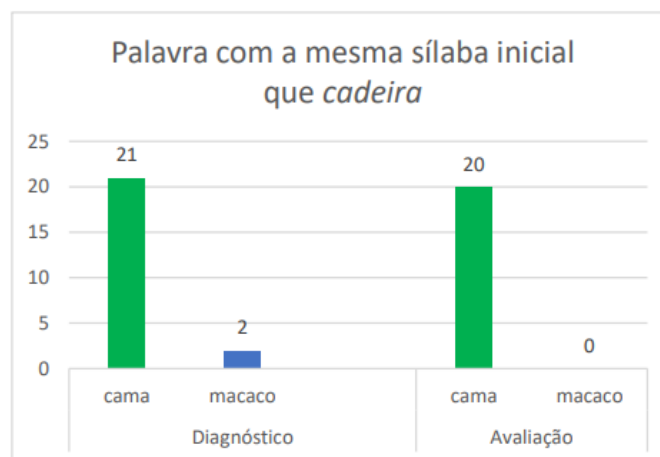
**Gráfico 4.13.**

*Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica (garrafa)*



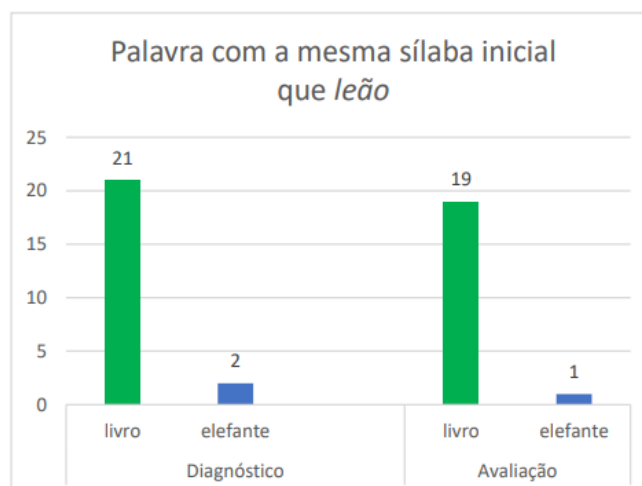
**Gráfico 4.14.**

*Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica (cadeira)*



**Gráfico 4.15.**

*Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência silábica (leão)*



O último exercício desta ficha era semelhante ao anterior, mas incidia na sílaba final. Os alunos tinham de rodear *linha* ou *lata*, verificando a que terminava com a mesma sílaba que *aranha*; para a palavra *elefante* tinham *sapato* e *tomate* e para *boneca* tinham *zebra* e *vaca*.

Tal como no exercício anterior, os gráficos em que se compara o desempenho dos alunos na fase de diagnóstico e de avaliação não revelam uma diferença significativa. De um modo geral, os alunos foram capazes de identificar palavras com a mesma sílaba final.

Como mostra o gráfico 4.16, houve mais alunos a falhar a resposta no exercício da *aranha* na fase de avaliação. No gráfico 4.17, podemos verificar que 3 alunos achavam que *sapato* e *elefante* terminavam com a mesma sílaba, talvez pelo facto de essas sílabas começarem pela mesma consoante. Por outro lado, 3 alunos consideraram que *zebra* termina com a mesma sílaba que *boneca*. A figura 4.4 ilustra o caso de um aluno que não foi capaz de identificar a sílaba final de duas palavras. Ainda que os resultados tenham sido parecidos aos do exercício anterior, há mais alunos a falhar neste, de identificação de sílaba final.

👁 Observa o exemplo.

✂ Rodeia a imagem/palavra que termina com a mesma sílaba que a imagem/palavra principal.

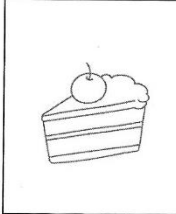

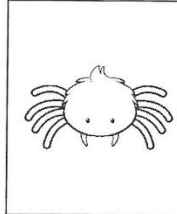
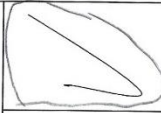


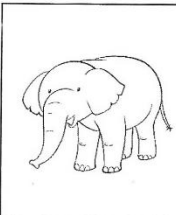
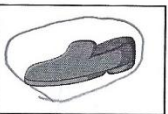

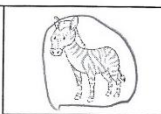

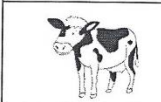
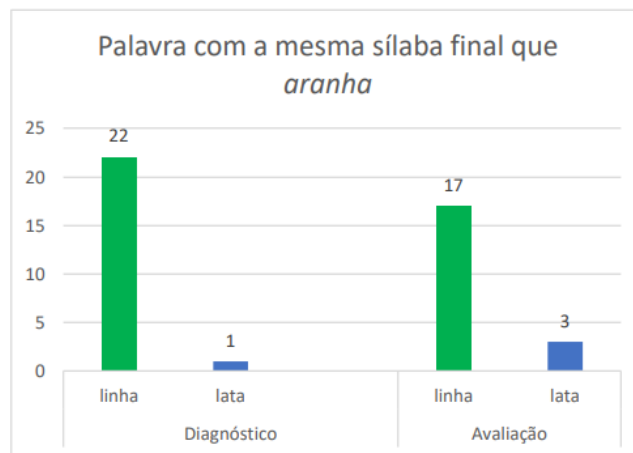
			
			
			
			

Figura 4.4 – Tarefa de identificação da sílaba final (diagnóstico)

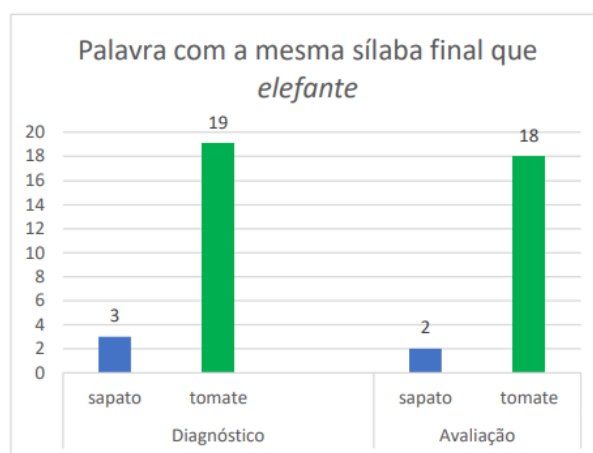
**Gráfico 4.16.**

*Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica (aranha)*



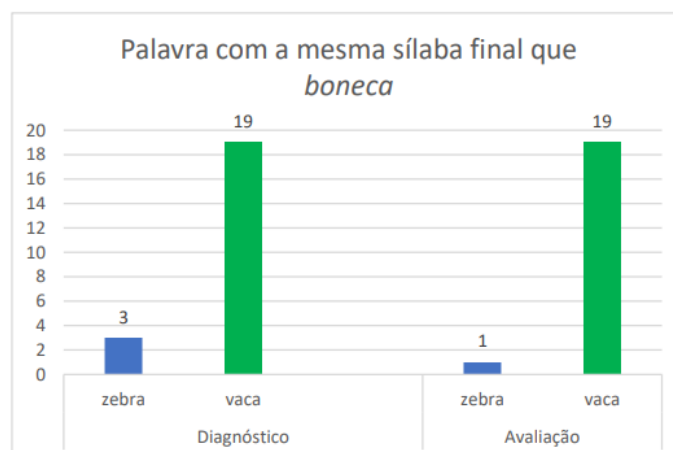
**Gráfico 4.17.**

*Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica (elefante)*



**Gráfico 4.18.**

*Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência silábica (boneca)*



### 4.1.3. Consciência fonémica

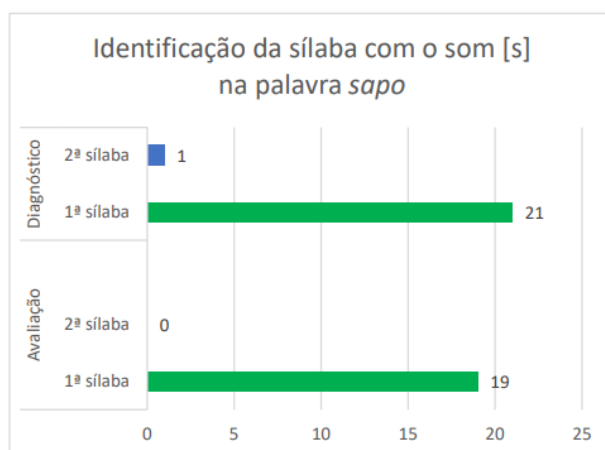
O primeiro exercício da ficha de consciência fonémica consistia em pintar o círculo que correspondia à sílaba onde estava o som-alvo. As palavras e os respectivos sons eram *sapo* ([s]), *peixe* ([ʃ]) e *aranha* ([r]).

A maior parte dos alunos foi capaz de localizar o som-alvo em ambas as fases. Verificou-se uma ligeira variação da fase de diagnóstico para a fase de avaliação, tal como mostram os gráficos 4.19, 4.20 e 4.21. Um aluno achou que o som-alvo de *sapo* estava na segunda sílaba, na fase de diagnóstico, mas todos acertaram na fase de avaliação, pintando o círculo que correspondia à primeira sílaba. No caso da palavra *peixe*, um aluno selecionou a primeira sílaba na fase de diagnóstico e dois selecionaram-na na fase de avaliação. Na palavra *aranha*, todos identificaram a sílaba onde estava o som-alvo na fase de diagnóstico, mas dois alunos acharam que o som-alvo estava na terceira sílaba, na fase de avaliação.

Contudo, os alunos tiveram um bom desempenho nesta tarefa, em ambas as fases, tal como ilustra a figura 4.5, o exercício feito por um aluno, que localizou o som-alvo de todas as palavras.

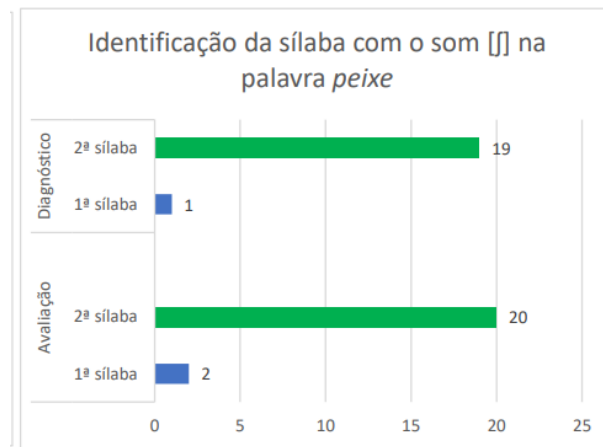
#### Gráfico 4.19.

*Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica (sapo)*



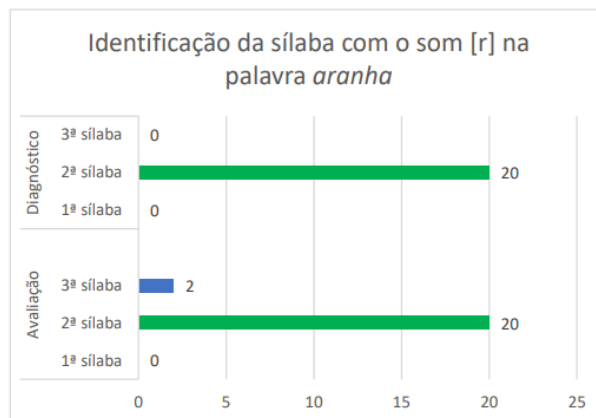
**Gráfico 4.20.**

*Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica (peixe)*



**Gráfico 4.21.**

*Diagnóstico e avaliação: 1.º exercício de consciência fonémica (aranha)*



- Observa o exemplo.
- Ouve o som alvo.
- Pinta o círculo onde está esse som.

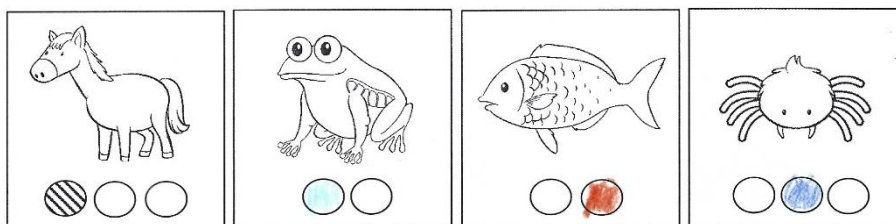


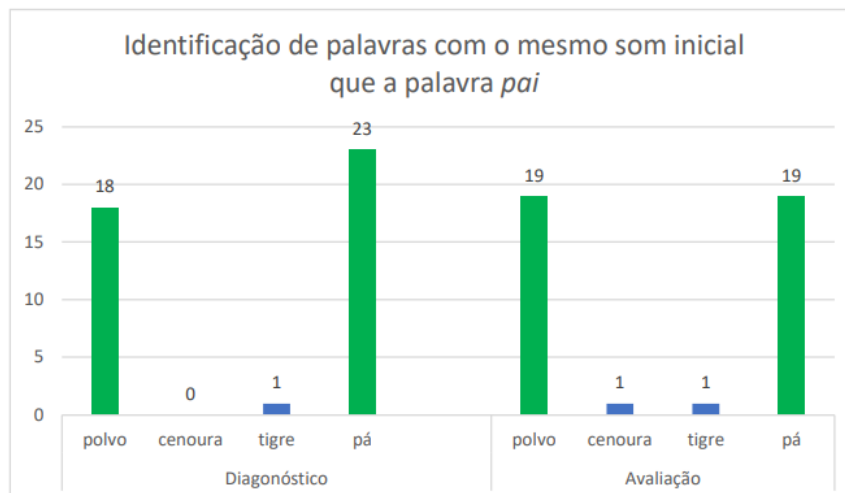
Figura 4.5 – Tarefa de identificação de posição de fonema (diagnóstico)

No segundo exercício, pedia-se que os alunos pintassem as imagens cujo nome começasse pelo mesmo som que a palavra *pai*. Na fase de diagnóstico, todos os alunos pintaram a palavra *pá*, 18 pintaram a palavra *polvo* e um dos alunos pintou *tigre*, achando que começava pelo fonema [p]. Na fase de avaliação, 19 dos 20 alunos que a realizaram pintaram as imagens corretas (*pá* e *polvo*), sendo que um aluno pintou apenas *cenoura* e *tigre*. O gráfico 4.22 revela esta pequena variação entre diagnóstico e avaliação.

Por se tratar de um exercício de identificação do fonema inicial, ainda que se trate de um som oclusivo, os alunos revelaram alguma facilidade, como ilustra a figura 4.6, o exercício feito por um aluno, na fase de avaliação.

### Gráfico 4.22.

*Diagnóstico e avaliação: 2º exercício de consciência fonémica*



👁️ Observa o exemplo.

✍️ Pinta apenas as imagens/palavras que comecem pelo mesmo som que a palavra *pai*.

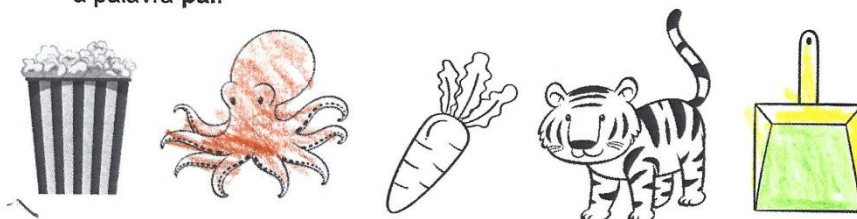


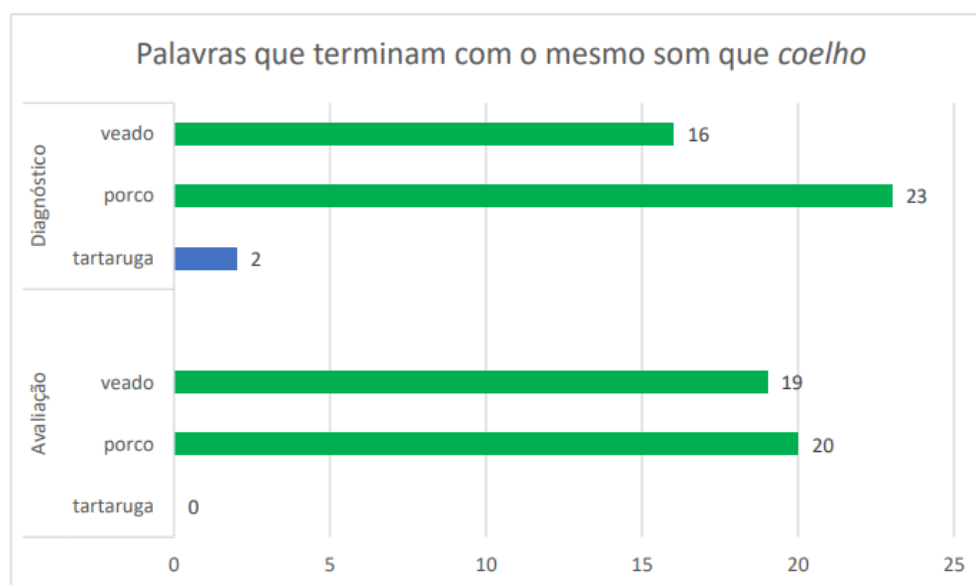
Figura 4.6 – Tarefa de identificação de fonema inicial (avaliação)

No terceiro exercício, os alunos tinham de rodear as palavras que terminassem com o mesmo fonema da palavra principal, *coelho*. As opções eram *tartaruga*, *porco* e *veado*.

Como revela o gráfico 4.23, todos os alunos rodearam *porco*, na fase de diagnóstico, 16 rodearam *veado* e apenas 2 selecionaram a resposta errada, *tartaruga*. Esses dois alunos que selecionaram a imagem a *tartaruga*, rodearam também as outras duas opções, o que pode significar que não compreenderam o objetivo do exercício. Na segunda fase, a de avaliação, todos os alunos rodearam *porco* novamente e apenas um dos alunos não rodeou *veado*. Ainda que tenha sido uma evolução pouco significativa, os resultados da avaliação revelam uma identificação do fonema final por parte dos alunos mais consistente.

### Gráfico 4.23.

*Diagnóstico e avaliação: 3.º exercício de consciência fonêmica*



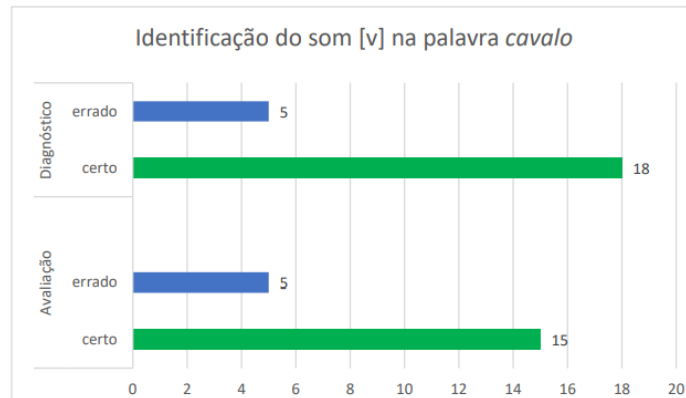
No exercício seguinte, era pedido que os alunos identificassem o som-alvo, pintando o triângulo correspondente ao som ditado. As palavras utilizadas foram *cavalo* (o som-alvo foi [v]) e *morcego* (o som-alvo foi [m]).

Na fase de diagnóstico, como se pode ver nos gráficos 4.24 e 4.25, mais alunos falharam na identificação do fonema-alvo de *cavalo*, talvez por se encontrar no meio da palavra e apenas um errou a identificação do fonema inicial de *morcego*, sendo que este aluno falhou igualmente na identificação do fonema alvo em *cavalo*, como mostra a figura

4.7. Neste exercício, o número de alunos que errou em cada uma das palavras na fase de diagnóstico e na avaliação é exatamente o mesmo, revelando que não consolidaram a identificação dos fonemas em posição medial da palavra, ainda que desde o início fossem capazes de identificar fonemas iniciais.

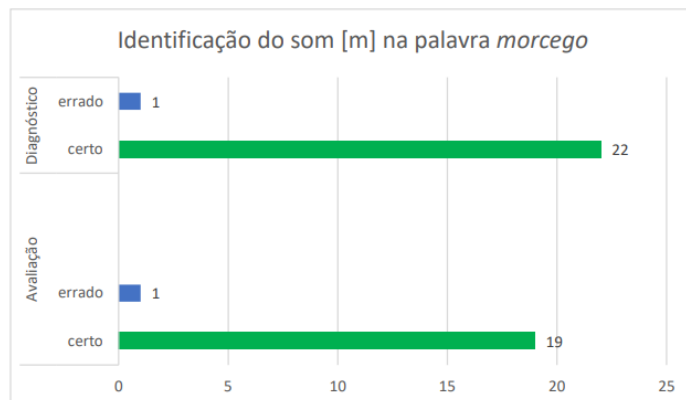
**Gráfico 4.24.**

*Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência fonêmica (cavalo)*



**Gráfico 4.25.**

*Diagnóstico e avaliação: 4.º exercício de consciência fonêmica (morcego)*



- Observa o exemplo.
- Ouve o som-alvo.
- Pinta o triângulo que corresponde ao som-alvo.

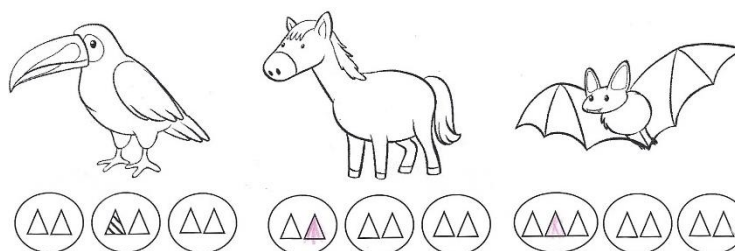


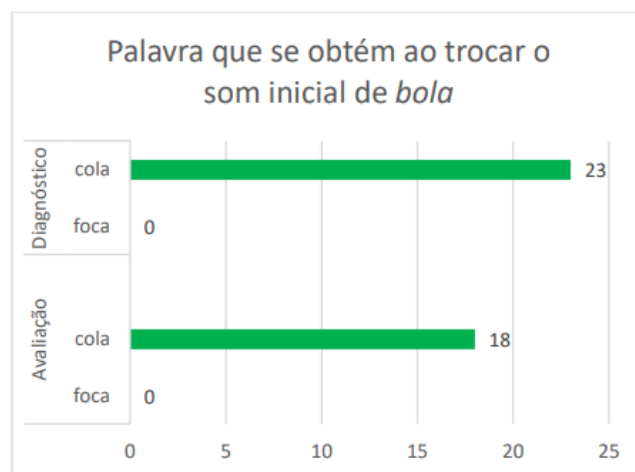
Figura 4.7 – Tarefa de identificação de fonema (diagnóstico)

O quinto exercício da ficha de consciência fonémica consistia numa tarefa de substituição do fonema inicial. Trocando os primeiros fonemas das palavras *bola*, *faca* e *pata* por outros, os alunos teriam de seleccionar a palavra obtida – *cola*, *vaca* e *lata*, respetivamente.

Todos os alunos conseguiram acertar nas palavras obtidas, depois de trocar os fonemas iniciais de *bola* e *faca*, como evidenciam os gráficos 4.26 e 4.27. Contudo, a terceira palavra causou mais dúvidas, uma vez que *pata* é uma palavra muito semelhante a *pato*, a outra opção do exercício. Tanto na fase de diagnóstico como na de avaliação, muitos alunos pensaram que *pato* seria a opção correta, quanto era *lata* a palavra que se obtinha se se trocasse o fonema inicial de *pata*, como mostra o gráfico 4.28. Por *pata* e *pato* serem palavras tão parecidas, é difícil tirar conclusões acerca desta parte do exercício, uma vez que não demonstra se os alunos são ou não capazes de fazer manipulação fonémica. Os resultados obtidos nas duas primeiras palavras, *bola* e *faca*, revelam que há alguma facilidade em fazer trocar de fonema inicial, para os alunos.

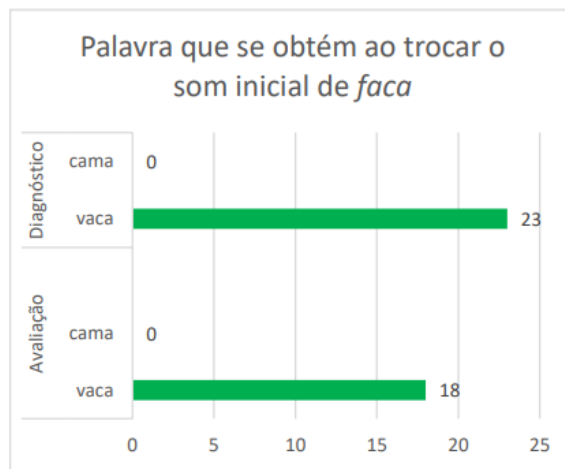
#### Gráfico 4.26.

*Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica (bola)*



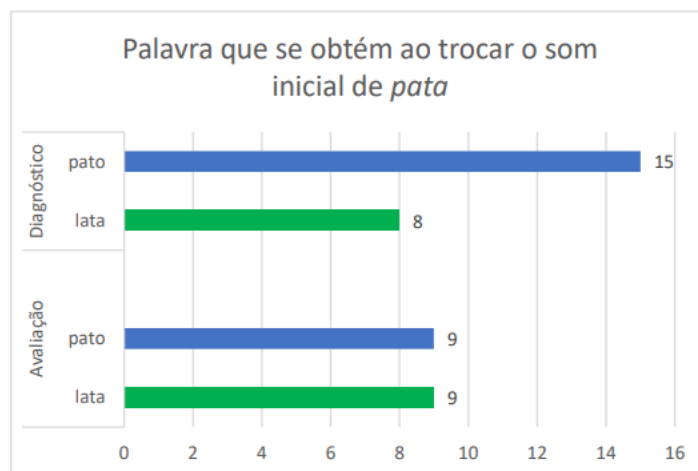
**Gráfico 4.27.**

*Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica (faca)*



**Gráfico 4.28.**

*Diagnóstico e avaliação: 5.º exercício de consciência fonémica (pata)*



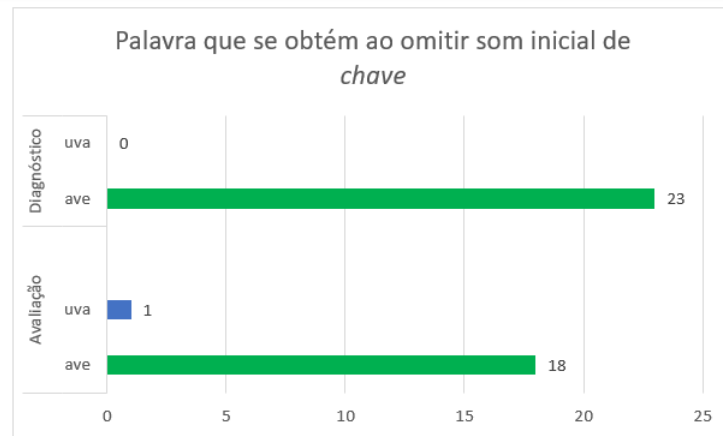
No último exercício da ficha, que procurava entender se os alunos seriam capazes de omitir fonemas iniciais, pedia-se que ligassem duas palavras à sua correspondente, depois de omitir o primeiro fonema. Omitindo o primeiro fonema de *chave*, obtinha-se *ave* e eliminando o fonema inicial de *chuva*, obtinha-se *uva*.

Como mostram os gráficos 4.29 e 4.30, esta foi uma tarefa relativamente fácil para os alunos, sendo que apenas um aluno errou todo o exercício na fase de avaliação, ligando *chave* a *uva* e *chuva* a *ave*. Todos os outros realizaram o exercício com sucesso, em ambas as fases. Estes resultados podem-se dever-se ao facto de ambas as palavras começarem

por consoantes fricativas, por serem dissílabos e pelo facto de o exercício conter apenas dois pares de palavras para associar.

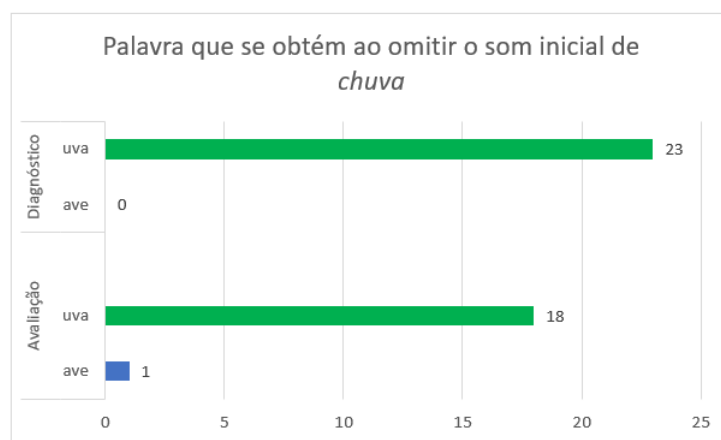
#### Gráfico 4.29.

*Diagnóstico e avaliação: 6.º exercício de consciência fonémica (chave)*



#### Gráfico 4.30.

*Diagnóstico e avaliação: 6.º exercício de consciência fonémica (chuva)*



As tarefas ilustradas pelos gráficos 4.16, 4.27, 4.28, 4.29 e 4.30, que traduzem o desempenho dos alunos nos dois últimos exercícios da ficha, não foram alvo de intervenção. Contudo, achou-se que poderia ser útil no sentido de tentar perceber se algum do conhecimento durante a intervenção poderia influenciar o desempenho neste género de tarefas.

## 4.2. Discussão dos resultados

À luz do que foi referido no enquadramento teórico, este subcapítulo tem como objetivo confirmar ou refutar o que é dito por alguns autores, tendo por base os resultados obtidos e analisados no subcapítulo anterior.

Relativamente aos resultados decorrentes da avaliação da consciência de palavra, tal como Adams (1994) já afirmava, a noção de que o discurso se divide em palavras não é tão óbvia como se pode pensar. A tendência revelada pelos alunos na fase de diagnóstico e nas primeiras sessões em que se trabalhou este domínio foi dividir as frases em sílabas, quando lhes era pedido que as segmentassem em palavras. Essa tendência é visível nos gráficos obtidos na fase de diagnóstico, que mostram, sobretudo no segundo exercício, que grande parte dos alunos dividiu a frase em mais palavras do que era suposto. Muitas segmentações correspondem precisamente ao número de sílabas das palavras da frase. Nas duas sessões de consciência de palavra, foi preciso lembrar aos alunos, várias vezes, que se estava a trabalhar a segmentação em palavras e não em sílabas.

Para além disso, tal como referem Freitas et al. (2007), alguns alunos revelaram dificuldade em separar alguns pares específicos de palavras, como “os alunos” e “de repente”. No segundo exercício, nove alunos segmentaram em quatro palavras a frase *De repente, o cão entrou.*, provavelmente juntando as primeiras duas. Esta tendência foi observada, ainda, nas sessões de consciência de palavra. Na primeira sessão, vários alunos contabilizaram “os óculos” como uma única palavra, mas, na realização da ficha de trabalho (Apêndice 18), apenas quatro alunos falharam na segmentação de uma frase que continha uma expressão semelhante, “os ursos”.

As dificuldades associadas a palavras pequenas, como pronomes, preposições, conjunções e determinantes artigos, tal como Papandropoulou (1987, citado por Viana & Teixeira, 2002) já tinha comprovado, confirmaram-se nas sessões de consciência de palavra. Com frequência, os alunos juntavam este tipo de palavras com as que lhes sucediam, tal como as expressões “em Tunes” ou “o menino”. Foi necessário fazer vários exercícios, como trocar os retângulos que representavam palavras mais pequenas por uns de menor dimensão ou identificar as “palavras pequeninas”, colocando uma cruz no retângulo respetivo, para que os alunos ficassem mais sensíveis a estes vocábulos.

Para além das dificuldades apontadas pelos autores já referidos, há que assinalar outras dúvidas associadas à consciência de palavra. Os alunos revelam mais dificuldade

na segmentação de frases em palavras do que em tarefas de reconstrução – quando foram colocados retângulos no quadro e foram pedidas frases com o número de palavras correspondentes, os alunos iam colocando o dedo em cada retângulo e dizendo a palavra simultaneamente, com alguma facilidade. O mesmo não aconteceu nas primeiras vezes em que tinham de segmentar frases, fazendo quase sempre a divisão silábica. Verificou-se, ainda, uma maior facilidade de identificação de palavras no início ou fim da frase, constatando-se o mesmo nas tarefas de omissão – poucos alunos conseguiram identificar a palavra *muito* na frase *Por isso, a formiga é muito trabalhadora.*, na ficha realizada na primeira sessão (Apêndice 18). É mais difícil para os alunos identificar ou omitir palavras em posição medial da frase, sobretudo se a frase for mais extensa.

O trabalho sobre a consciência de palavra permitiu ainda confirmar o que Sim-Sim (2006) e Freitas et al. (2007) afirmam acerca do treino de consciência fonológica. A sistematicidade e consistência são essenciais para consolidar esta competência. Em apenas duas sessões de consciência de palavra, com uma semana de intervalo, a maior parte dos alunos passou a separar frases em palavras, em vez de fazer a divisão silábica, e muitos passaram a estar mais atentos às palavras mais pequenas. Isto deveu-se, sobretudo, às instruções repetidas, às tarefas didáticas e à realização de exercícios semelhantes, de forma a tornar automática a consciência de palavra.

Relativamente à consciência silábica, os gráficos analisados no subcapítulo anterior revelam uma facilidade generalizada nas tarefas deste nível e uma variação muito ténue entre o diagnóstico e a avaliação. Tal como defendem vários autores, como Adams (1994), Viana e Teixeira (2002) ou Sim-Sim (2006), a consciência silábica é o nível mais facilmente dominado pelas crianças. A divisão de palavras em sílabas é tão automática para as crianças que, nesta investigação, até dificultou o trabalho da consciência de palavra. Foi necessário quebrar esse automatismo para poder trabalhar a palavra, antes de passar para a sílaba. Mas esta predisposição não significa que os alunos façam a divisão de forma correta ou que dominem todas as tarefas de consciência de palavra.

Tal como referem Sim-Sim et al. (2008), as tarefas mais fáceis são as de reconstrução, seguidas das de segmentação, tal como observado nesta investigação. Por outro lado, é mais fácil identificar sílabas em posição inicial do que em posição medial da palavra e as tarefas de manipulação silábica são as mais difíceis. Os dois exercícios de identificação de sílaba, inicial e final, presentes na ficha usada para o diagnóstico e para a avaliação obtiveram resultados muito semelhantes. Contudo, durante as sessões de

consciência silábica, verificou-se a dificuldade em identificar a sílaba medial, tal como sugerem as autoras referidas acima, mas também na identificação da última sílaba, refutando o que diz Silva (2003). Na terceira sessão de consciência silábica, quando foi pedido aos alunos que, por exemplo, indicassem a palavra que terminava com a mesma sílaba que *jaula*, muitos disseram *jornal*, em vez de *janela*. O mesmo aconteceu nas palavras *gelado*, *veado* e *cavalo*, sendo que os alunos não foram capazes de associar as palavras com a mesma sílaba final.

O oposto verifica-se quando se trata de omitir sílabas. Foi mais fácil para os alunos omitir a sílaba final, como se verificou na ficha realizada na terceira sessão de consciência de palavra (Apêndice 20). Quase todos identificaram as sílabas finais omitidas em *mala*, *boneca* e *elefante*. Os piores resultados deram-se nas palavras em que tinham de omitir a sílaba inicial. Mais alunos conseguiram, aliás, identificar a sílaba medial de *regador* do que identificar a sílaba inicial de *borracha* e *tigre*.

Também o tamanho das palavras utilizadas influenciou o desempenho dos alunos, tal como Sim-Sim (1997) defende – é mais acessível para as crianças segmentar palavras de duas sílabas, do que com três ou mais, ou até monossílabos. Foi precisamente nas palavras com uma sílaba que os alunos revelaram mais dificuldades nas sessões de consciência silábica. Numa ficha em que os alunos tinham de segmentar palavras em sílabas, uma aluna ficou algum tempo a tentar “arranjar” sílabas para a palavra *nó*, não entendendo como poderia ter apenas uma sílaba. Na atividade da primeira sessão, em que os alunos tinham de indicar monossílabos, as sugestões dadas revelam que os alunos não concebem a ideia de uma palavra ter apenas uma sílaba: *afia*, *gato*, *mochila*, *hamster*. Dois alunos disseram *cão* e *rã*. Estas respostas também confirmam o que dizem Sim-Sim (2006) e Silva (2022) sobre a tendência para os alunos darem importância ao significado e não aos sons das palavras, num momento inicial. Neste exercício era pedido que indicassem objetos que pudessem entrar no comboio, mas os vocábulos tinham de ter determinado número de sílabas. As sugestões dadas pelos alunos na primeira carruagem (a dos monossílabos) revela também esta propensão para se focarem no significado da palavra, dado que estavam a enunciar animais e objetos.

A dificuldade mais observada durante as sessões de consciência silábica, e confirmada pelos resultados da ficha de diagnóstico, foi a segmentação de palavras com ditongo. Na ficha de diagnóstico, 12 dos 23 alunos que responderam indicaram que *leão* tem três sílabas. No final da primeira sessão, em que lhes foi explicado que não se

separam os ditongos, cinco alunos voltaram a segmentar a mesma palavra em três sílabas, numa ficha de trabalho (Apêndice 19). Este aspeto voltou a ser trabalhado na segunda sessão, em que alguns alunos começam a esforçar-se por pensar nos ditongos presentes nas palavras, separando *pai* em duas sílabas, mas corrigindo-se de seguida.

Nestas sessões, também as palavras contendo sílabas terminadas em consoante causaram muitas dúvidas. Isto vai ao encontro do que dizem Freitas e Santos (2001): analisar uma palavra ao nível da sílaba é mais fácil quando o esquema silábico é CV ou V, como em *faca* ou *ato*, respetivamente, ao invés de quando obedece aos formatos CVC, como *jornal*, ou CCV, como *prato*. Foi nas palavras com esquema CVC, mais precisamente quando tiveram de indicar o número de sílabas de *jornal* e *colher*, que os alunos revelaram mais dificuldades. Aqui, encontramos eco do que defendem Freitas e Santos (2001), nomeadamente o facto de a identificação de consoantes líquidas ([l] e [r]) ser mais tardia.

A consciência fonémica foi a mais difícil de consolidar durante as sessões, ainda que os resultados nas fichas de diagnóstico e avaliação tenham sido positivos. Quando nas sessões se complexificaram as tarefas, os alunos não foram tão bem-sucedidos. Estas conclusões coincidem com o que defendem vários autores, como Yopp (1992), Sim-Sim (2006) ou Freitas et al. (2007).

Tal como sucedeu nas sessões de consciência de palavra, foi necessário quebrar o hábito de separar palavras em sílabas, quando se começou a trabalhar os fonemas. O primeiro impulso dos alunos, quando lhes é pedido o primeiro som de uma palavra, é indicar a primeira sílaba. Confirmando o que indicam Sim-Sim e Nunes (2008), foi mais fácil para os alunos identificar um fonema em comum em várias palavras do que segmentar palavras em fonemas. Contudo, ao contrário do que defendem as autoras, foi ainda mais fácil para os alunos fazer a reconstrução de palavras, tal como aconteceu na segunda sessão de consciência fonémica, em que os alunos ouviam os sons ditos pelo fantoche Sonido e tinham de associar a uma das imagens expostas no quadro.

Por outro lado, tal como Sim-Sim et al. (2008) e outros autores afirmam, as tarefas que envolvem a identificação de consoantes fricativas ([v], [f], [ʃ], [ʒ], [s] e [z]) e vibrantes ([R] e [r]) são mais fáceis. Durante a primeira sessão de consciência fonémica, foi pedido aos alunos que indicassem o fonema inicial das palavras que tinham de associar à *vaca*, à *foca* ou à *girafa*. As palavras que não se enquadravam em nenhum dos animais

eram consideradas intrusas. Inicialmente, sempre que era pedido o som inicial, os alunos indicavam a primeira sílaba, independentemente do tipo de fonema. Contudo, à medida que o exercício foi avançando e as correções foram feitas, a maior parte dos alunos começaram a indicar o fonema corretamente nos casos das palavras iniciadas por consoantes fricativas: *vela*, *chapéu*, *jaula* e *gelado*. Só no caso de *chapéu* é que não se ouviu nenhum dizer a primeira sílaba, e o mesmo aconteceu com a palavra *regador*, que começa por uma consoante vibrante. No final do exercício, todos indicaram o som inicial de *girafa*, *chapéu* e *foca*, sem que nenhum dissesse a primeira sílaba.

Contudo, revelou-se alguma confusão entre os sons [ʃ] e [ʒ]: vários alunos disseram que o *chapéu* pertencia à girafa e, no momento do ditado de sons, uma aluna rodeou a *chave* quando o som ditado foi o [ʒ]. Mesmo depois de ser explicada a diferença entre os dois, pedindo aos alunos que sentissem a vibração do som [ʒ], continuaram a confundir os sons. É um aspeto que tem a ver com o vozeamento dos fonemas: [ʒ] é vozeado e [ʃ] é não vozeado ou surdo.

As instruções e explicações de cada caso tiveram de ser repetidas várias vezes, o que não foi necessário quando se trabalhou a consciência de palavra e a consciência silábica. As fichas realizadas nas três sessões de consciência fonémica revelam que alguns alunos não compreenderam as instruções, mesmo depois de serem repetidas várias vezes. Estas conclusões coincidem com o que é defendido por Yopp (1992), Freitas et al. (2007) e Sim-Sim et al. (2008), que falam num maior afastamento do conteúdo do discurso quando se trabalha a consciência fonémica. Esta competência está longe de ser automática, por tratar de unidades muito abstratas e pelo facto de os fonemas serem ditos de forma articulada.

Os alunos revelaram mais facilidade em identificar o som inicial das palavras e mais dificuldade na identificação do fonema final ou medial, tal como Sim-Sim et al. (2008) referem. Essa facilidade verificou-se na tarefa de segmentação fonémica que decorreu na segunda sessão deste nível. Os alunos tinham de segmentar palavras (todas com esquema silábico CV, com duas ou três sílabas) em fonemas e a tendência geral foi para indicar as sílabas. Os alunos que conseguiram corrigir-se, indicaram o primeiro fonema, mas revelaram muitas dificuldades em identificar os seguintes. Estas dúvidas foram confirmadas na ficha que os alunos realizaram na terceira sessão (Apêndice 22). Todos foram capazes de pintar o triângulo correto quando o som-alvo ditado foi o

primeiro ([s] em *sapo* e [ʒ] em *girafa*) e muitos falharam na identificação do último som de *rato* e na localização do fonema [f] em *girafa*.

Apesar de ser o nível de maior complexidade, que precisa de mais treino, de exercícios sistemáticos e consistentes (Freitas, et al., 2007), a consciência fonêmica foi a que menos se desenvolveu durante esta intervenção, por limitações temporais. Ainda assim, os alunos pareceram compreender que dentro das sílabas há vários sons e foram capazes de fazer uma autocorreção na identificação do fonema inicial. Contudo, na generalidade, não foram capazes de segmentar palavras em fonemas, nem de identificar sons finais e mediais. As tarefas de manipulação acabaram por não ser abordadas. Ainda que lhe tenham sido dedicadas apenas duas sessões, foi na consciência de palavra que se verificou uma maior evolução. Também a consciência silábica evoluiu, ainda que de forma pouco significativa e em casos muito específicos, como as palavras com ditongo ou sílabas CVC.

## **Capítulo 5 – Considerações finais**

### **5.1. Conclusão**

Esta investigação teve como objetivo perceber de que modo atividades lúdicas influenciam o desenvolvimento da consciência fonológica de alunos do 1.º ano do 1.º ciclo do ensino básico. Recorrendo exclusivamente a ilustrações, sem utilizar letras ou palavras escritas, as tarefas de consciência de palavra, consciência silábica e consciência fonémica foram implementadas ao longo de cerca de três meses, em sessões semanais de 50 minutos. As fases de diagnóstico e de avaliação delimitaram a intervenção pedagógica e foram fulcrais para avaliar a evolução dos alunos.

No capítulo do Enquadramento Teórico é possível constatar as conclusões a que chegaram autores ao longo dos últimos trinta anos. A consciência fonológica deve ser trabalhada nos seus quatro domínios – consciência de palavra, consciência silábica, consciência intrassilábica e consciência fonémica –, tendo em conta o grau de complexidade de cada um. As tarefas que permitem desenvolver cada nível passam pela reconstrução, segmentação, identificação e manipulação e devem ser implementadas obedecendo a um grau crescente de complexidade. A consciência fonémica, o domínio de maior complexidade, deve ser deixado para o final e, para alguns autores, só se desenvolve quando as crianças aprendem o código alfabético. Contudo, a teoria que reúne maior consenso é a de que a consciência fonológica é simultaneamente causa e consequência da aprendizagem da leitura e escrita.

No Enquadramento Teórico, encontra-se, ainda, a referência à importância do lúdico e do treino sistemático da consciência fonológica, de modo a obter resultados. Nesta investigação, ainda que as sessões tenham decorrido uma vez por semana, houve a preocupação com a sistematicidade, na realização de exercícios e atividades semelhantes, sempre com uma ligação à sessão anterior.

O lúdico foi um aspeto central da investigação, ora presente na utilização de materiais manipuláveis, como os retângulos, círculos e triângulos de cartolina, ora no recurso aos dois fantoches, ora nas pequenas dramatizações e movimentos corporais a que se recorreu para facilitar o envolvimento dos alunos. Na primeira sessão de consciência silábica, os alunos foram convidados a “viajar” num comboio muito especial, em que cada carruagem permitia objetos com um determinado número de sílabas. Um dos alunos chegou a perguntar “e se não respeitarmos a regra, o que nos acontece?”,

mostrando total envolvimento na atividade. Noutra sessão, a primeira em que se trabalhou a consciência fonémica, a atividade “A vaca, a foca e a girafa vão às compras” envolveu igualmente os alunos de forma mais significativa. Para além disso, várias atividades incluíram a manipulação de materiais, como aquela em que tinham de colocar uma cruz na carruagem correta do comboio, ou a sessão em que tiveram de cortar imagens no número de sílabas correspondente, ou, ainda, a atividade em que todos os alunos puderam segmentar palavras em fonemas utilizando o fantoche Sonido.

Nesta investigação, foi utilizada uma metodologia de recolha de dados mista, uma vez que teve como instrumento principal a observação participante, mas que contou com a análise quantitativa dos dados obtidos nas fases de diagnóstico e avaliação. Por estudar uma situação muito específica, de um grupo de alunos do 1.º ano, num curto espaço de tempo, trata-se de um estudo de caso. Recolhendo a diversos instrumentos de recolha de dados, como a observação participante, a gravação audiovisual, o registo fotográfico, as notas de campo e a entrevista, nesta investigação procurou-se compreender a evolução do domínio da consciência fonológica de um grupo de alunos.

A investigação dividiu-se em cinco fases: diagnóstico, consciência de palavra, consciência silábica, consciência fonémica e avaliação. A consciência intrassilábica foi excluída das sessões implementadas dada a sua complexidade e devido ao número reduzido de sessões a dinamizar.

Durante as sessões, foram utilizadas ilustrações – desenhadas pela ilustradora Patrícia Quintino –, que se revelaram essenciais para o envolvimento dos alunos. A simplicidade dos desenhos e a candura das figuras animadas prenderam a atenção das crianças em vários momentos. Outro aspeto que procurou envolver os alunos foi a referência a momentos do quotidiano. No início de algumas sessões, algum aspeto do dia a dia dos alunos era utilizado como ponto de partida do domínio que viria a ser trabalhado. Por exemplo, na primeira sessão de consciência de palavra, os alunos foram questionados sobre o que tinham almoçado, para depois contabilizar o número das palavras da expressão “arroz de polvo”. O mesmo foi feito relativamente ao livro que tinha sido lido na aula anterior, “O melro artista”. Na primeira sessão de consciência silábica, os alunos começaram por ver um vídeo de um comboio a chegar à estação de Tunes, que fica a dois minutos da escola, e logo vários alunos a reconheceram, tendo uma aluna dito “o meu avô trabalha no café dessa estação”. Antes de iniciar a atividade, perguntou-se aos alunos se já tinham andado de comboio e alguns deles partilharam as suas experiências.

As sessões foram sendo planejadas apenas com uma semana de antecedência, para que fossem abordadas as dificuldades sentidas na sessão anterior. Nas sessões, procurava-se realizar tarefas em grande grupo, recorrendo a retângulos, círculos e triângulos de cartolina colados no quadro, mas também contavam, quase sempre, com tarefas individuais. O objetivo era analisar o impacto que a sessão tinha em cada aluno, de modo a combater possíveis dificuldades na sessão seguinte. Na última sessão, fez-se um resumo de todos os domínios, separando uma frase em palavras, sílabas e fonemas, de modo a “arrumar” os conteúdos trabalhados. Ficaram por abordar ou aprofundar algumas tarefas de cada domínio, sobretudo no que diz respeito à consciência fonémica.

Contudo, foi possível observar uma evolução no desempenho dos alunos, sobretudo no domínio da consciência de palavra e na consciência silábica. A análise dos resultados, não só da fase de diagnóstico e da fase de avaliação, como também das tarefas realizadas durante as sessões, permitiu concluir que a implementação de atividades lúdicas de consciência fonológica possibilita o desenvolvimento desta competência em alunos do 1.º ano.

Explorando os objetivos da investigação, presentes no ponto 2.3 deste documento, é possível concluir que, relativamente ao objetivo *verificar se a consciência de palavra e a consciência silábica são mais acessíveis para os alunos*, a consciência silábica é, realmente, mais acessível para os alunos, sendo quase intuitiva. Contudo, isso não significa que os alunos sejam capazes de segmentar todas as palavras em sílabas com correção. A consciência de palavra estava menos desenvolvida do que se pensava inicialmente, mas, em apenas duas sessões, foi possível verificar uma grande evolução em tarefas de contagem, reconstrução e identificação de palavras. Os objetivos *trabalhar a consciência de palavra e trabalhar a consciência silábica* foram cumpridos.

Relativamente ao objetivo *trabalhar a consciência fonémica*, não foi possível desenvolver tarefas de omissão e três sessões revelaram-se insuficientes para verificar uma evolução significativa. Ainda assim, os alunos melhoraram na identificação de fonemas iniciais e ficaram mais consciencializados para a diferença entre sílaba e fonema.

Relativamente ao segundo objetivo, *identificar qual é o domínio de consciência fonémica mais difícil para os alunos*, será o de segmentação, tendo em conta os níveis trabalhados. Julga-se que se tivesse sido abordada a manipulação, seria provavelmente a mais complicada para os alunos, por exigir um maior esforço mnésico.

O trabalho sistemático e regular da consciência fonológica produz resultados, tal como sugere o terceiro objetivo, *verificar se o treino sistemático e regular desta competência leva à sua apropriação*. Este aspeto verificou-se sobretudo no caso da consciência de palavra, em que se observou um progresso significativo, e na consciência silábica, nomeadamente na segmentação de palavras com ditongo ou naquelas que obedecem ao esquema silábico CVC. Os exercícios diferentes, mas com o mesmo objetivo, e as instruções repetidas permitiram uma maior consolidação destes domínios.

No que diz respeito ao objetivo geral, *perceber de que forma a implementação de atividades lúdicas influencia o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos do 1.º ano*, conclui-se que é possível desenvolver esta competência, sobretudo os domínios de consciência de palavra e consciência silábica, ainda que num reduzido número de sessões, com repercussões muito positivas nos desempenhos individuais dos alunos.

De todo o processo de intervenção pedagógica, mas também da pesquisa que a antecedeu e da escrita do relatório que se seguiu, destaca-se o contacto com os alunos, o seu envolvimento em todas as tarefas e a sua evolução. O curto período disponível para cada sessão impossibilitou a realização de atividades no exterior, como tinha sido pensado inicialmente. Contudo, com o espaço e tempo disponíveis, foi possível construir sessões enriquecedoras para os alunos. Às sextas-feiras, dias em que decorriam as sessões da investigação, muitos alunos perguntavam o que iam fazer nesse dia, revelando curiosidade e interesse pelas atividades implementadas. Uma aluna chegou a perguntar se ia fazer “atividades com sons” naquele dia.

Todo o trabalho realizado com os alunos, a planificação das tarefas da semana seguinte e a construção dos recursos foram a parte mais enriquecedora desta investigação. Contudo, as leituras que antecederam a intervenção e a escrita deste relatório permitiram valorizar ainda mais o trabalho feito com a turma. As tarefas feitas pelos alunos e a comparação entre o diagnóstico e a avaliação permitiram a confirmação do que muitos autores afirmam, mas levaram, também, a que se chegasse a outras conclusões ainda que específicas deste grupo de crianças.

A parte mais desafiante deste processo não foi, ao contrário do que se esperava, a redação do relatório, mas sim todas as adversidades que foram surgindo ao longo da intervenção. A redução do número de sessões levou a que se eliminasse tarefas e níveis de consciência fonológica importantes, já depois de ter excluído da investigação a

consciência intrassilábica. Essas foram, sem dúvida, as decisões mais difíceis. Por outro lado, esta adaptação das tarefas e domínios a trabalhar no tempo disponível constituíram uma grande aprendizagem.

Esta investigação será essencial para o futuro, não só porque mostrou como a consciência fonológica deve fazer parte do dia a dia dos alunos, sobretudo se estiverem na fase da aprendizagem da leitura e escrita, mas também porque permitiu compreender como a ação de um investigador/professor pode, em pouco tempo, ter um impacto significativo no desempenho dos alunos. Por isso, este estudo contribuiu, sobretudo, para um grande enriquecimento profissional e terá, com certeza, impacto na prática pedagógica da investigadora.

## **5.2. Limitações do estudo**

Esta investigação teve algumas limitações, como o já referido número reduzido de sessões. O ideal teria sido dedicar pelo menos três sessões à consciência de palavra, quatro à consciência silábica e seis à consciência fonémica, dado o crescente grau de complexidade que caracteriza os domínios.

Teria sido um estudo mais completo se as sessões fossem mais numerosas, permitindo que algumas se realizassem no exterior da sala, como inicialmente previsto. Teria sido interessante conjugar a atividade física com o treino da consciência fonológica, por exemplo, fazendo um jogo com bola em que os alunos teriam de driblar o número de vezes correspondente ao número de sílabas de uma palavra. Esta transposição das sessões para o exterior poderia contribuir para um maior envolvimento dos alunos e, conseqüentemente, para uma aprendizagem mais significativa.

Por outro lado, a ficha utilizada no diagnóstico e na avaliação deveria conter exercícios mais variados, com mais alíneas e tarefas semelhantes, dado que alguns dos exercícios foram feitos sem dificuldade pelos alunos, mas isso não se verificou posteriormente nas sessões em que se realizaram as mesmas tarefas. A ficha utilizada devia abordar, ainda, apenas aquilo que seria trabalhado nas sessões. A ficha de consciência fonémica continha exercícios de manipulação (omissão e troca de fonemas), que depois essas tarefas não seriam desenvolvidas durante as sessões. A simplicidade das fichas levou a que a diferença entre os resultados obtidos na fase de diagnóstico e de avaliação fosse ténue, exceto no que diz respeito à consciência de palavra. Esses resultados dão a entender uma facilidade na consciência fonémica que não se verificou

nas sessões. Por isso, se as fichas fossem mais complexas em termos do número e variedade de sons-alvo, talvez os resultados fossem mais evidentes. Contudo, a análise do desempenho dos alunos nas sessões, em que também realizaram tarefas individuais, permitiu explorar a sua evolução com mais detalhe.

Outra limitação desta investigação prende-se com facto de os alunos terem faltado a algumas sessões, não tendo sido possível repô-las. Isto é, um aluno que tenha faltado à primeira sessão de consciência de palavra não teve oportunidade de se familiarizar com conteúdos que seriam abordados numa sessão seguinte.

### **5.3. Linhas futuras de investigação**

Se este estudo se repetisse, ou outro com os mesmos moldes, seria interessante relacionar a evolução dos alunos em tarefas de consciência fonológica com o seu desempenho na leitura e escrita. Tendo em conta os inúmeros estudos que dão conta da relação entre as duas competências e que associam, mais especificamente, a consciência fonémica à aprendizagem do código alfabético, seria proveitoso estudar a forma como a consciência fonológica, em particular a consciência fonémica, e a aprendizagem da leitura e escrita se influenciam mutuamente.

Esta sugestão prende-se com algumas observações feitas durante a intervenção pedagógica que não constam na análise de resultados, por não se relacionarem com os objetivos deste estudo: por exemplo, em tarefas de segmentação fonémica, os alunos que já sabiam ler foram os que melhor segmentaram as palavras em sons. Contudo, revelavam a tendência para indicar o nome das letras, ao invés dos sons. Por outro lado, os alunos que não sabiam ler ou que não liam tão bem foram os que registaram piores resultados nas tarefas de consciência fonológica, sobretudo nas de consciência fonémica.

Numa futura investigação acerca do desenvolvimento da consciência fonológica, é importante que a consciência de palavra não seja excluída, tendo em conta que muitos autores não a configuram como domínio da consciência fonológica. É importante que os alunos entendam a diferença entre palavra e sílaba, que sejam capazes de contabilizar as palavras de uma frase e que conheçam os limites das palavras. Por outro lado, é importante que à consciência fonémica sejam dedicadas mais sessões do que aos outros domínios. Por se tratar de um nível de grande complexidade, é necessário que cada tarefa – de segmentação, reconstrução, identificação e manipulação – seja esmiuçada e compreendida antes de passar à seguinte.

Por fim, uma futura investigação deveria incluir a consciência intrassilábica, uma vez que este domínio permite uma maior compreensão dos componentes da sílaba e que abarca a rima, um elemento sonoro a que as crianças prestam atenção desde cedo.

A aposta no lúdico, nas dramatizações e na relação das tarefas com o quotidiano dos alunos poderão ser ferramentas essenciais para cativar os participantes no estudo. Aliando o ensino formal às instruções rigorosas e à utilização dos termos adequados – dizer fonemas ou sons em vez de “bocadinhos”, por exemplo – à brincadeira e ao jogo, poder-se-á obter resultados mais promissores.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adams, M. J. (1994). *Beginning to read: Thinking and learning about print*. The MIT Press.
- Aires, L. (2015). *Paradigma qualitativo e práticas de investigação educacional*. Universidade Aberta.
- Amado, J. & Ferreira, S. (2014). A entrevista na investigação em educação. In Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de caso na investigação em educação. In Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto Editora.
- Bus, A. G. & Ijzendoorn, M. H. (1999). Phonological awareness and early reading: A meta-analysis of experimental training studies. *Journal of Educational Psychology*, 91 (3). 402 – 414. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.3.403>
- Campos, J., Silva, T. & Albuquerque, U. (2021). Observação participante e diário de campo: quando utilizar e como analisar? In Albuquerque, U., Lucena, R. & Cunha, L. (2021). *Métodos de pesquisa qualitativa para etnobiologia*. Nuppeea.
- Cárnio, M. J., Vosgrau, J. & Soares, A. (2017). The role of phonological awareness in reading comprehension. *CEFAC*, 19 (5). 560 – 600. <https://doi.org/10.1590/1982-0216201619518316>
- Carvalho, A. J. (2017). *Programa de desenvolvimento da consciência fonológica*. Qualconsoante.
- Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Almedina.
- Cruz, D. (2017). Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica. In Cristina, M., S. (Eds.). *Transversalidade VI: Projetos nos primeiros anos*. UA Editora.
- Cysne, K. & Chamusca, T. (2012). *Exercícios de consciência fonológica*. Relicário de sons.
- Dufva, M., Niemi, P. & Voeten, M. J. M. (2001). The role of phonological memory, word recognition, and comprehension skills in reading development: From preschool to grade 2. *Reading and Writing: An interdisciplinary journal*, 14. 91 – 117. <https://doi.org/10.1023/A:1008186801932>
- Freitas, M. J. & Santos, A. L. (2001). *Contar (histórias de) sílabas*. Edições Colibri.
- Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). *O conhecimento da língua: Desenvolver a consciência fonológica*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Gonçalves, S. P., Gonçalves, J. P. & Marques, C. G. (2021). *Manual de investigação qualitativa*. Pactor.
- Goswami, U. & Bryant, P. (2016). *Phonological skills and learning to read*. Routledge.
- Hatcher, P. J., Hulme, C. & Ellis, A. W. (1994). Ameliorating early reading failure by integrating the teaching of reading and phonological skills: The phonological linkage hypothesis. *Child Development*, 65 (1). 41 – 57. <https://doi.org/10.2307/1131364>

- Jorm, A. F., & Share, D. L. (1983). Phonological recoding and reading acquisition. *Applied Psycholinguistics*, 4 (2). 103 – 147. <https://doi.org/10.1017/S0142716400004380>
- Justi, C., Henriques, F. & Justi, F. (2021). Phonological awareness tasks: accuracy in predicting reading and writing difficulties. *Psicologia: Teoria e Prática*, 23 (3). 1-20. <https://doi.org/10.5935/1980-6906/ePTPPA13791>
- Leite, I. (2021). A importância da consciência fonêmica na aprendizagem da leitura e da escrita. In Alves, R. A. & Leite, I. (Eds.). *Alfabetização baseada na ciência: Manual do curso ABC*. Ministério da Educação. Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior.
- León, C., Almeida, A., Lira, S., Zauza, G., Pazeto, T., Seabra, A. & Dias, N. (2019). Phonological awareness in early reading and writing abilities in early childhood education: preliminar normative data. *CEFAC*, 21 (2). 1 – 10. <https://doi.org/10.1590/1982-0216/20192127418>
- Lundberg, I. (2009). Early precursors and enabling skills of reading acquisition. *Scandinavian Journal of Psychology*, 50. 611 – 616. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2009.00778.x>
- Meirinhos, M. & Osório, A. (2010). O estudo de caso como estratégia de investigação em educação. *Eduser*, 2 (2). 49 – 65. <https://doi.org/10.34620/eduser.v2i2.24>
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais: 1.º ano, 1.º ciclo do ensino básico. Português*. Direção-Geral de Educação. [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/1\\_ciclo/ae\\_1.o\\_ano\\_1o\\_ciclo\\_eb\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/1_ciclo/ae_1.o_ano_1o_ciclo_eb_portugues.pdf)
- Morais, J., Alegria, J. & Pignot, E. (1982). Phonetic analysis of speech and memory codes in beginning readers. *Memory & Cognition*, 10 (5). 451 – 456. <https://doi.org/10.3758/BF03197647>
- Ondjaki (2011). *A bicicleta que tinha bigodes*. Editorial Caminho.
- Percival, T. (2022). *O mar viu*. Jacarandá Editora.
- Rios, C. (2011). *Programa de promoção do desenvolvimento da consciência fonológica*. Psicosoma.
- Rodrigues, A. I. (2022). Métodos e dados visuais em investigação qualitativa: Natureza, função e exemplo prático com uso de fotografias. *Investigação qualitativa e o desafio digital*, 10. <https://doi.org/10.36367/ntqr.10.2022.e527>
- Share, D. L. & Stanovich, K. E. (1995). Cognitive processes in early reading development: Accommodating individual differences into a model of acquisition. *Issues in education: Contributions from educational psychology*, 1. 1 – 57. [https://www.breakingthecode.com/wp-content/uploads/2020/09/Share\\_Stanovich\\_IIE\\_1995.pdf](https://www.breakingthecode.com/wp-content/uploads/2020/09/Share_Stanovich_IIE_1995.pdf)
- Silva, A. C. (1997). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura: Mais uma versão da velha questão da galinha e do ovo. *Análise Psicológica*, 15 (2). 283 – 303. <http://hdl.handle.net/10400.12/5711>
- Silva, A. C. (2003). *Até à descoberta do princípio alfabético*. Fundação Calouste Gulbenkian.

- Silva, A. C. (2022). Consciência fonológica e conhecimento das letras. In Nadalim, C., Alves, R. & Leite, I. (2022). *Ensino da leitura e escrita baseado em evidências*. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Sim-Sim, I. (1998). *Desenvolvimento da linguagem*. Universidade Aberta.
- Sim-Sim, I. (2006). *Ler e ensinar a ler*. Edições ASA.
- Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: A decifração*. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Sim-Sim, I., Silva, A. C. & Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim de Infância*. Ministério da Educação. Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.
- Viana, F. L. & Teixeira, M. M. (2002). *Aprender a ler - da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. ASA editores.
- Yopp, H. K. & Yopp, R. H. (2000). Supporting phonemic awareness development in the classroom. *The reading teacher*, 54 (2). 130 – 143. <https://doi.org/10.1598/RT.54.2.2>
- Yopp, H. K. (1992). Developing phonemic awareness in young children. *The reading teacher*, 45 (9). 696 – 703. <https://www.jstor.org/stable/20200960>

# APÊNDICES

## Apêndice 1 - Declaração de consentimento informado

**Declaração de consentimento para participação de menor em  
estudo de investigação sobre consciência fonológica**



A presente declaração serve para recolher consentimento para a participação de discente menor em estudo de investigação para a realização do relatório de prática de ensino supervisionado. Esse trabalho surge no âmbito do mestrado em Ensino do 1.º ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal do 2.º ciclo do Ensino Básico, da Escola Superior de Educação e Comunicação da Universidade do Algarve.

O referido estudo, que decorrerá entre março e maio, visa conhecer as capacidades ao nível da consciência fonológica dos alunos do 1.º ano do Ensino Básico, assim como a forma como a exploração de atividades didáticas pode influenciar o desenvolvimento dessas capacidades. A consciência fonológica consiste na capacidade de identificar e manipular as unidades do oral e divide-se em consciência silábica, intrassilábica e fonémica. Vários estudos têm demonstrado a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita.

A observação/gravação será exclusivamente efetuada pela investigadora, Ana Rita Caldeira, através do registo fotográfico, da filmagem em vídeo de alguns momentos e da gravação em áudio. As sessões dinamizadas pela investigadora terão lugar uma vez por semana, durante o período de uma hora.

Todos os registos em fotografia, vídeo e áudio, assim como os dados recolhidos sobre o/a aluno/a são estritamente confidenciais e apenas utilizados para efeitos de investigação académica, mantendo-se igualmente o anonimato da identidade do/a aluno/a e do encarregado de educação.

-----  
Declaro que li a informação acima e que dou consentimento para a participação do menor no referido estudo de investigação sobre consciência fonológica.

Nome do/a menor	Assinatura do encarregado de educação	Data

Declaro que informei o encarregado de educação sobre os objetivos e procedimentos do estudo de investigação e que me disponibilizei para responder às suas dúvidas.

Nome da investigadora	Assinatura	Data

A investigadora,

-----  
Tunes, 23 de fevereiro de 2023

## Apêndice 2 - Plano de entrevista

Guião da entrevista à professora cooperante

Relatório da PES – Consciência fonológica

Ana Rita Caldeira (67387)



**Tempo de entrevista: 40 minutos**

Blocos temáticos	Objetivos	Questões
<b>Legitimação da entrevista</b>	Informar sobre o objetivo da entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Explicar o que a entrevista se realiza no âmbito do relatório da PES sobre o tema “consciência fonológica” a investigar para a realização do trabalho final do Mestrado em 1.º ciclo e PT/HGP do 2.º ciclo do Ensino Básico</li> <li>- Garantir o uso exclusivo dos dados para este trabalho e o anonimato da entrevistada</li> </ul>
<b>Apresentação</b>	Caracterização do entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que idade tem?</li> <li>- Quantos anos tem de serviço?</li> <li>- Sempre trabalhou no setor público?</li> <li>- Qual é a sua formação base?</li> <li>- Tirou outros cursos/formações? Quais?</li> <li>- Lecionou sempre no 1.º ciclo?</li> </ul>
<b>Consciência fonológica na formação da docente</b>	Estender que espaço ocupou a consciência fonológica na formação	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Lembra-se de, durante a sua formação, ouvir falar em consciência fonológica?</li> <li>- Se não, quando foi a primeira vez que tomou contacto com esta competência?</li> <li>- Se sim, em que contexto?</li> <li>- Frequentou alguma ação de formação que explorasse esta temática? Tem conhecimento de ações de formação sobre o tema? Acha que seria pertinente a existência de formação neste âmbito?</li> </ul>
<b>Entendimento da docente sobre consciência fonológica</b>	Averiguar nível de compreensão da consciência fonológica por parte da docente	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Como definiria “consciência fonológica”?</li> <li>- Tem conhecimento dos vários tipos de consciência fonológica?</li> <li>- Qual pensa ser a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita?</li> </ul>
<b>Estratégias promotoras do desenvolvimento da consciência fonológica utilizadas pela docente</b>	Entender de que forma e com que frequência implementa atividades de consciência fonológica	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Promove atividades de consciência fonológica na sala de aula?</li> <li>- Se não, vamos passar à categoria seguinte.</li> <li>- Se sim, de que tipo? Com que frequência? Com que anos de escolaridade? Que recursos usa?</li> <li>- Tem algum conhecimento sobre alguma publicação didática sobre esta temática? Jogos?</li> <li>- Quando desenvolve este tipo de atividades, sente que os alunos tomam maior consciência da organização sonora da língua?</li> <li>- Na sua opinião, qual é maior dificuldade dos alunos na resposta a tarefas de consciência fonológica?</li> </ul>

		- Qual pensa ser a importância da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e escrita?
<b>Conclusão</b>	Perceber se a docente vê evolução nos alunos neste domínio e agradecer a disponibilidade	- Esta turma tem sessões de consciência fonológica com uma terapeuta da fala quinzenalmente e sessões semanais comigo. Ao nível da reflexão sobre os sons, considera que os alunos revelam maior consciência? - Ao nível da aprendizagem da leitura/escrita, considera que estas sessões têm ajudado os alunos a compreender a relação entre a oralidade e a sua correspondência com a leitura e escrita?
<b>Agradecimento</b>	agradecer a disponibilidade	

### Apêndice 3 - Entrevista à professora cooperante

**Investigadora:** A entrevista divide-se deste modo: vou fazer perguntas mais pessoais, sobre a formação e depois sobre a formação em Consciência Fonológica, se sabe o que é e se conhece os seus níveis. Vou perguntar também o que faz na sala neste âmbito e se tem notado algumas diferenças nos alunos desde que têm sessões com a terapeuta da fala e comigo. Em primeiro lugar, que idade tem?

Professora cooperante: 43.

**I:** Quantos anos são de serviço?

PC: Neste momento estou no meu décimo nono ano de serviço.

**I:** E sempre trabalhou no setor público?

PC: Não, estive alguns anos no privado. Os primeiros anos foram no privado.

**I:** Há quanto tempo está no público?

PC: Este é o meu sexto.

**I:** Sempre no 1.º ciclo?

PC: Sim. A minha formação é no 1.º ciclo.

**I:** Tirou outros cursos ou formações na área da educação?

PC: Fiz formações ao longo dos anos, mas outros cursos não.

**I:** E em relação à Consciência Fonológica, lembra-se de ter falado neste tema durante a sua formação?

PC: Honestamente, não me lembro. Foi há vinte e tal anos.

**I:** Nós falámos durante a licenciatura e agora novamente no mestrado.

PC: Podemos ter falado. Tivemos disciplinas de português, didática do português... Mas achas que me lembro? Foi há vinte anos.

**I:** E durante o seu percurso, nos seus anos de serviço, lembra-se de ouvir falar de Consciência Fonológica, sem ser agora, quando eles têm estas sessões?

PC: É assim, quando tens primeiro ano, tens de ter a consciência fonológica presente no teu dia a dia. Agora, formações na área não há muita coisa. Tem tudo a ver com a tua experiência, aquilo que aplicas, aquilo que podes ler. Tirando isso, não.

**I: Nunca frequentou nenhuma ação de formação que explorasse esta temática?**

PC: Não.

**I: Tem conhecimento de documentos sobre consciência fonológica, direcionados para os professores, ou de cursos?**

PC: Não.

**I: E em relação ao tema propriamente dito, como define consciência fonológica?**

PC: Consciência fonológica é eles terem consciência da palavra, como a palavra é dita, como a palavra soa. Porque muitas vezes eles não sabem falar, não sabem pronunciar a palavra, não sabem articular a palavra. Tem tudo a ver com a articulação da palavra. Por exemplo, aquela menina que ali está come muitas sílabas. Para falar é um problema. Para ler, então, é um problema maior. Porque ela não tem a consciência da palavra, como é que a palavra se forma. E então, ao poder escrever, não vai escrevê-la bem. Por isso é que eles também dão muitos erros ortográficos. Porque não pronunciam bem a palavra. Não têm consciência da fonética da palavra.

**I: E acha que esse problema vem do pré-escolar? Da falta de formação dos pais?**

PC: Em primeiro lugar, tem muito a ver com a maneira como nós, os algarvios, falamos. Eu falo algarvio, mas tenho consciência de como se dizem as palavras. Os meus filhos também. Porque nós muitas vezes corrigimo-los em casa e tentamos que eles digam as palavras como deve ser. Mas a maior parte das crianças não. As pessoas não têm essa noção, porque não faz parte do dia a dia delas, não faz parte do trabalho delas e não valorizam muito isso. A maior parte das crianças não sabe dizer as palavras.

**I: E achas que a CF é então importante para a aprendizagem da leitura e da escrita?**

PC: É fundamental.

**I: E tem conhecimento dos vários tipos de consciência fonológica?**

PC: Não.

**I: São quatro.**

PC: Não, porque nós não trabalhamos isso.

**I: Eu, aqui com eles, tenho trabalho três níveis: a palavra, a sílaba e o fonema. Mas também há a rima.**

PC: Nós trabalhamos isso de forma inconsciente. Nós trabalhamos isso do 1.º ao 4.º ano. Agora, a especificidade da consciência fonológica como faz um terapeuta da fala não. Nós somos professores de 1.º ciclo, não somos terapeutas da fala. Isso é um trabalho que tem de ser feito pelos terapeutas da fala, não pelos professores de 1.º ciclo. Nós temos outras funções.

**I: Mas, por exemplo, o Santiago, como não consegue pronunciar muitas palavras também não consegue aprender outras coisas.**

PC: Mas tu com uma turma de vinte e tal crianças. Tens crianças de educação especial, crianças na aquisição da leitura e da escrita. É muito complicado. Isso é tudo muito bonito no papel. Agora um a um é muito difícil.

**I: Passando para o que se passa na sala de aula, promove atividades de consciência fonológica na sala de aula?**

PC: Normalmente, sim.

**I: Que tipo de atividades?**

PC: Muitas vezes, quando eles têm de escrever a palavra, vamos primeiro à sílaba. Há bocado, para escrever aquela palavra, começámos por ver quantas sílabas compõem a palavra, depois na primeira sílaba quais são as letras que compõem os sons. Partimos da palavra, para a sílaba e para o som. Fazemos isso muitas vezes, para eles perceberem como é que têm de escrever a palavra.

**I: Com que frequência faz isso? Diariamente?**

PC: Pois, quando é possível.

**I: Tem recursos específicos de consciência fonológica para essas atividades, como os triângulos e os círculos?**

PC: Não, isso não. Isso é utilizado pela terapeuta da fala. Isso é um trabalho que é ela que desenvolve. Não podemos estar a repetir porque sabes perfeitamente que temos muita coisa para trabalhar, temos muitos conteúdos para trabalhar.

**I: Já tinha tido algum projeto deste género, sobre consciência fonológica, na sala?**

PC: Não.

**I: E acha que é importante?**

PC: É importante, mas na minha opinião isto deve vir logo do pré-escolar. No pré-escolar eles já têm, mas estas crianças vieram de uma pandemia, que comprometeu a aprendizagem.

**I: Quando faz atividades de consciência fonológica, acha que os alunos ficam a perceber a estrutura sonora da língua, que a língua é composta por sons?**

PC: Uns sim, outros não. Sabes que há crianças que não compreendem.

**I: Qual é a maior dificuldade dos alunos nesta área? A palavra, a sílaba, isolar o som?**

PC: Isolar o som. Por exemplo, num *sa*, separar o [s] do [a], separar os sons é difícil, mesmo para nós é difícil. Têm-se sempre tendência a dizer [si]. Mas isso não é o que se pretende.

**I: São dois sons.**

PC: Exatamente. Não é muito fácil.

**I: Sim, a parte dos fonemas é difícil. Eu tinha as sessões estruturadas para trabalhar vários domínios, mas acabei por trabalhar só dois: a segmentação e a reconstrução. Porque eles não estão num patamar que dê para avançar. Quem conseguiu? Os que sabem ler. Relativamente à evolução deles, tendo em conta que têm tido sessões com a terapeuta quinzenalmente e comigo todas as semanas, acha que há aqui alguma evolução a esse nível?**

PC: Honestamente, não consigo ter muita perceção. Para já, aqui a comunidade investe pouco na educação. Eles valorizam pouco a educação. Podes passar por escolas em que notas que as crianças são muito mais trabalhadas, os pais preocupam-se muito mais em trabalhar com eles. Quando é um trabalho que é feito em escola e em casa, tu consegues muito mais frutos. Aqui o trabalho é sobretudo na escola. A maior parte aqui nem faz os trabalhos de casa. Os que fazem trazem tudo mal feito. Os pais nem olham, não tentam ajudar um bocadinho.

**I: Não há o contributo da família.**

PC: Exatamente. Quando isso acontece, se calhar notas uma maior evolução. Já passei por turmas em que eles evoluíam muito mais depressa porque além de trabalhar na escola também trabalhavam na escola. Mas claro que acho que é benéfico e acho que é

importante. E acho que isto devia ser trabalhado no pré-escolar. Isto devia ser trabalhado no pré-escolar.

**I: Para ser mais fácil aprenderem a ler e a escrever.**

PC: Sim, para ter consciência da articulação da palavra, do som da palavra. Isso é fundamental.

**I: Pois, durante o curso temos vindo sempre a falar muitas vezes deste tema.**

PC: Pois, é uma coisa nova. No meu tempo não. Nem se falava disso.

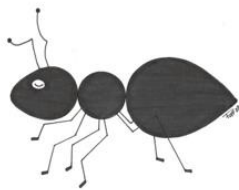
**Apêndice 4 - Ilustrações das palavras usadas (Patrícia Quintino)**



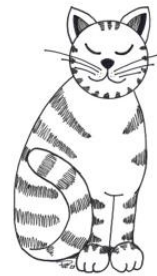
amendoim



cão



formiga



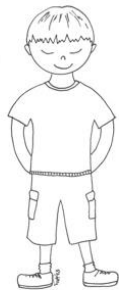
gato



menina



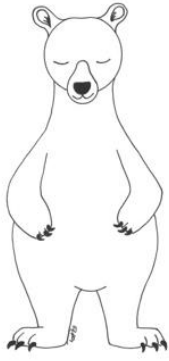
óculos



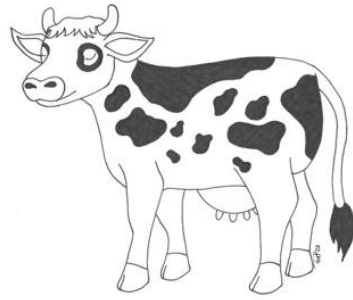
menino



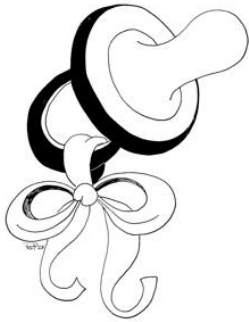
tigre



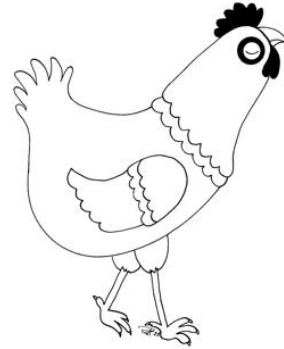
urso



vaca



chupeta



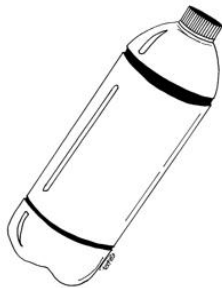
galinha



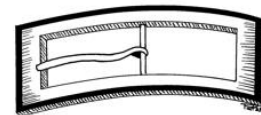
chuva



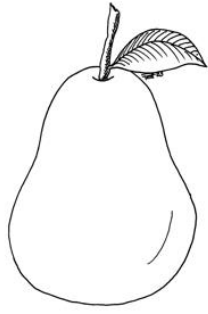
dado



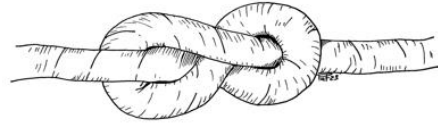
garrafa



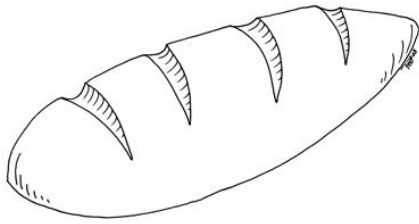
fivela



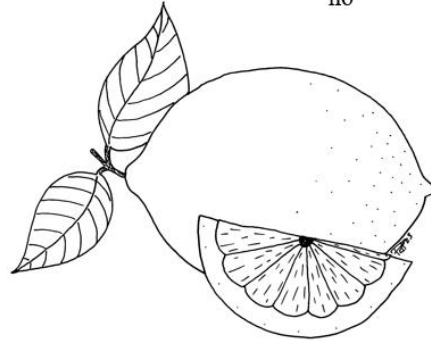
pera



nó



pão



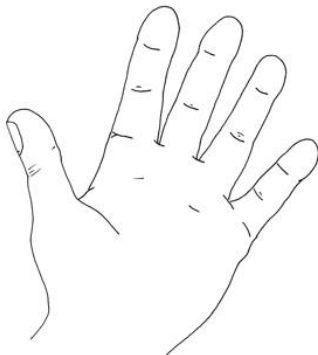
limão



cadeira



meia



mão



colher



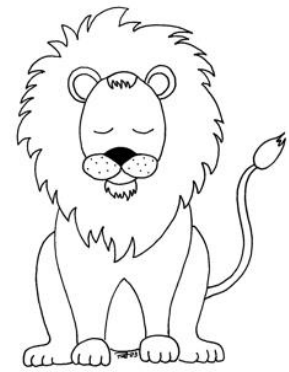
uvas



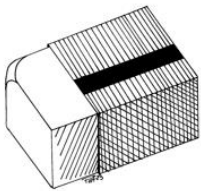
jornal



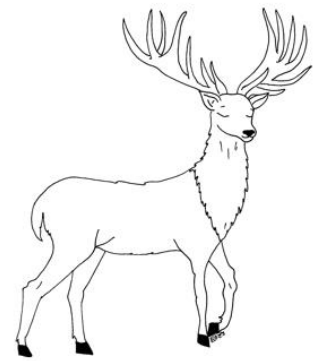
boneca



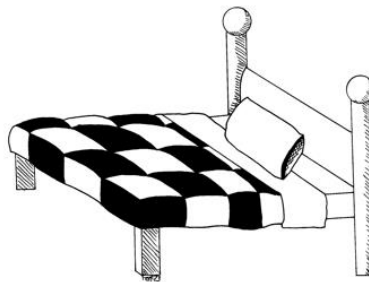
leão



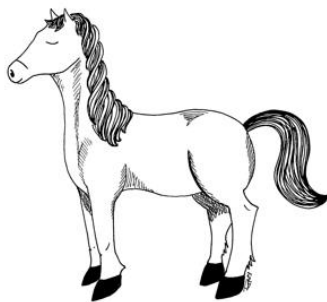
borracha



veado



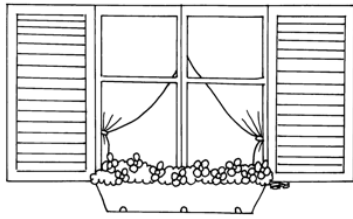
cama



cavalo



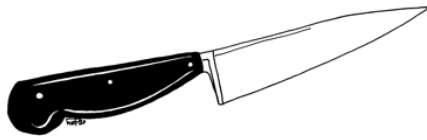
gelado



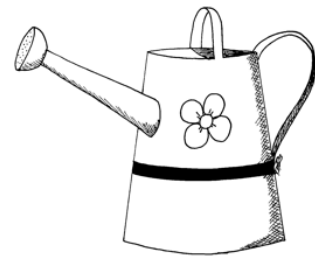
janela



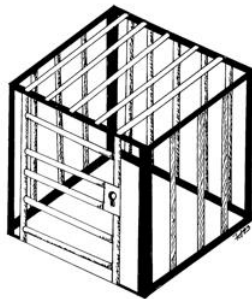
tesoura



faca



regador



jaula



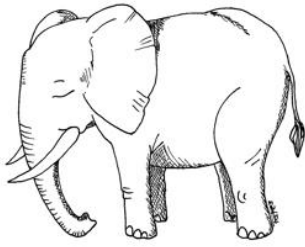
chapéu



farol



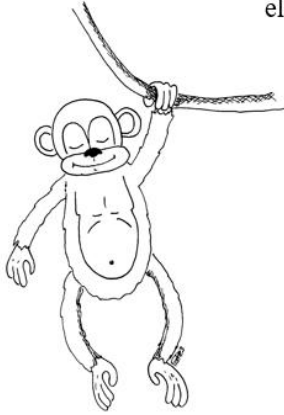
alface



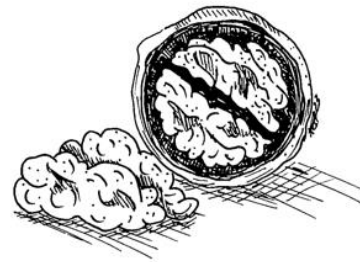
elefante



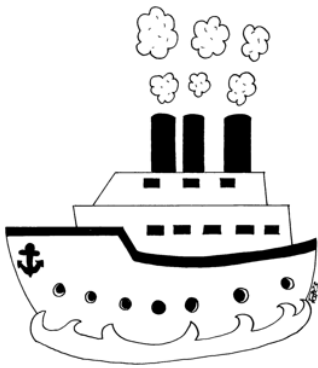
mala



macaco



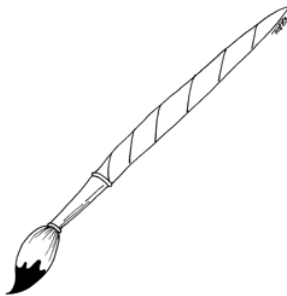
noz



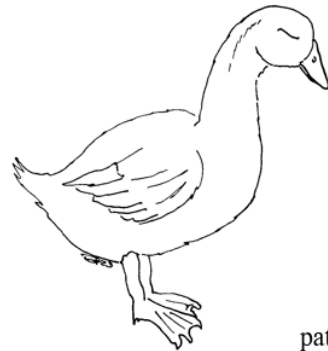
navio



rato



pincel



pato



chave



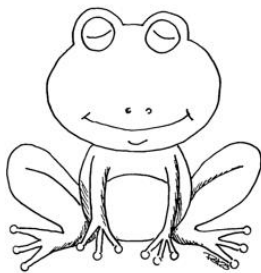
vassoura



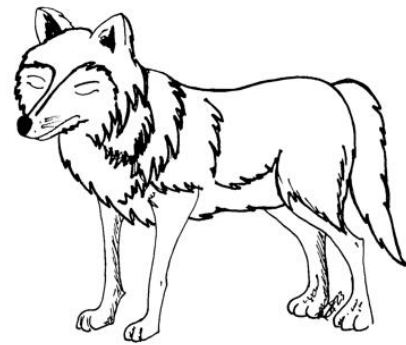
vela



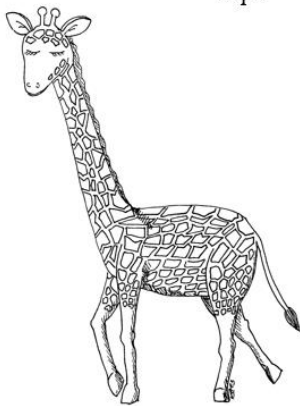
foca



sapo



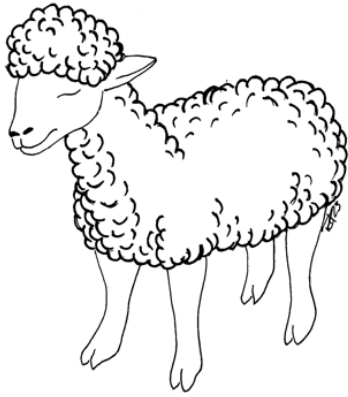
lobo



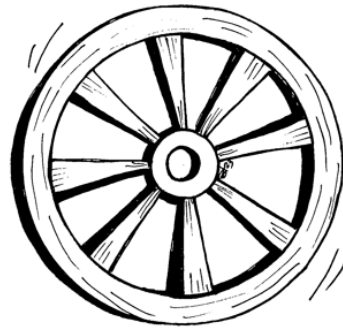
girafa



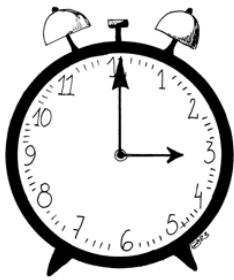
aranha



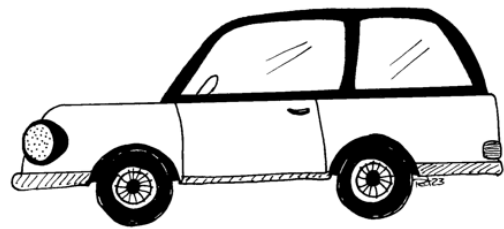
ovelha



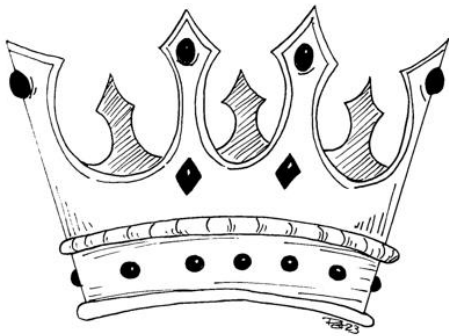
roda



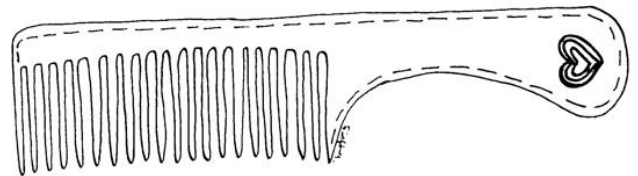
relógio



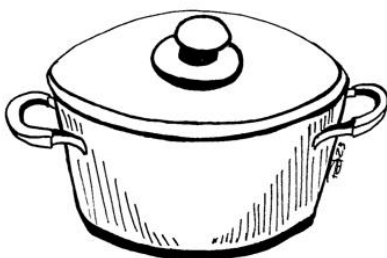
carro



coroa



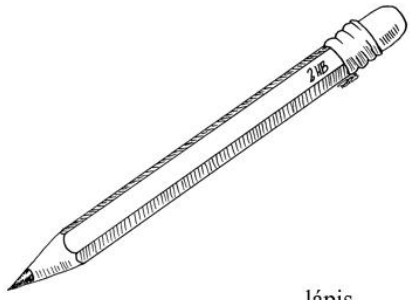
pente



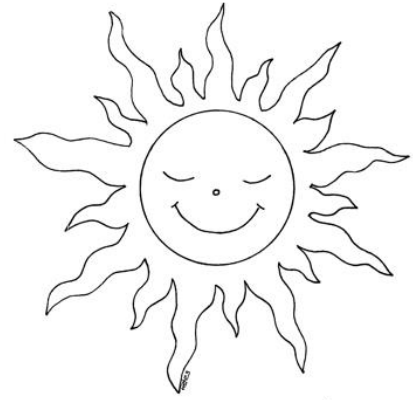
panela



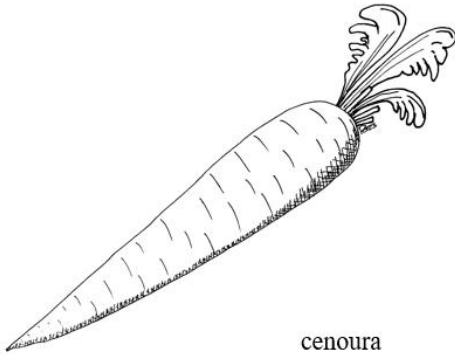
barco



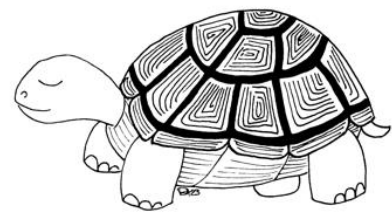
lápiz



sol



cenoura



tartaruga



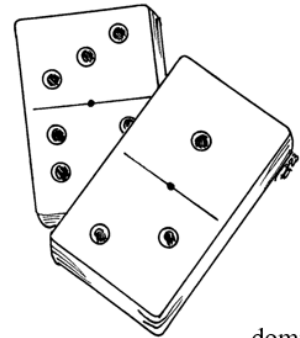
balde



sapato



luva



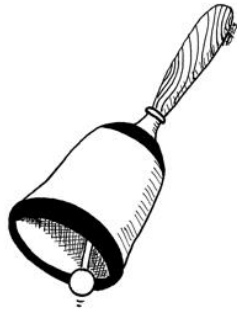
dominó



dente



bota




sino





zebra

## Apêndice 5 - Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência de palavra)

Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

 Observa o exemplo.

 Ouve a frase.

 Pinta o número de retângulos que corresponde ao número de palavras da frase.

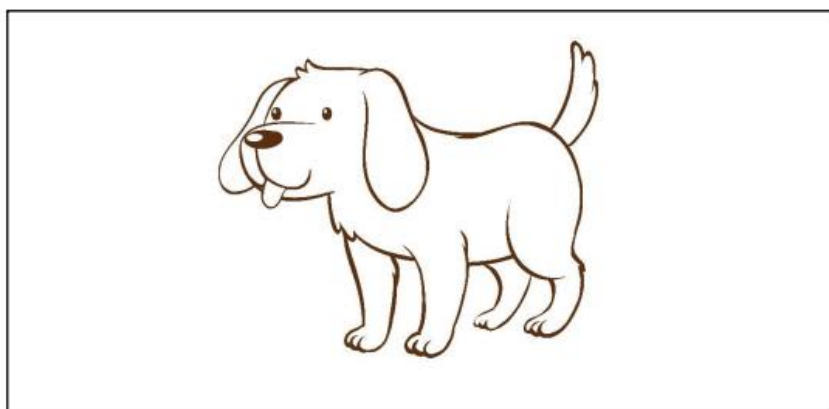


👁️ Observa o exemplo.

👂 Ouve a frase.

✍️ Desenha o número de retângulos que corresponde ao número de palavras na frase.

✗ Coloca uma cruz na palavra que vais ouvir.

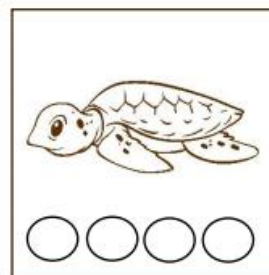
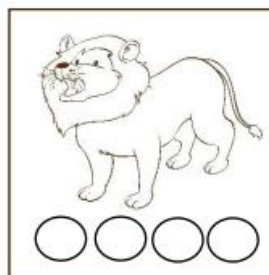
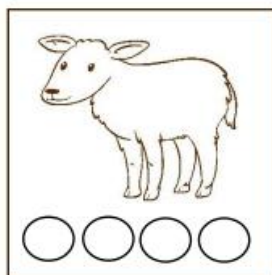


## Apêndice 6 - Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência silábica)

👁️ Observa o exemplo.

👁️ Observa as imagens.

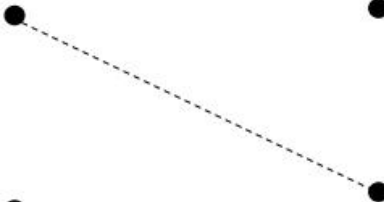
✍️ Pinta o número de círculos que correspondem ao número de sílabas.



👁️ Observa o exemplo

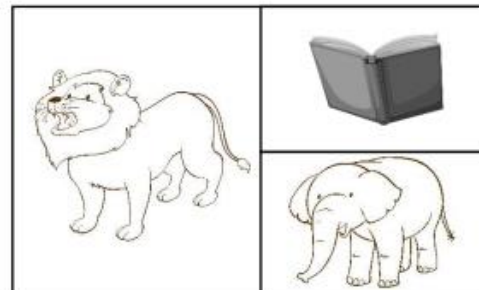
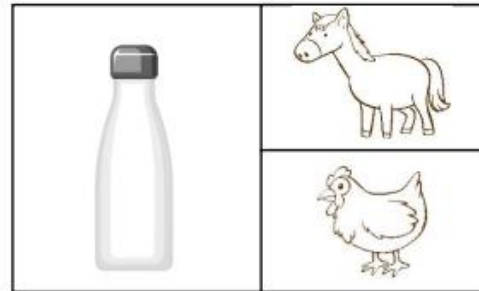
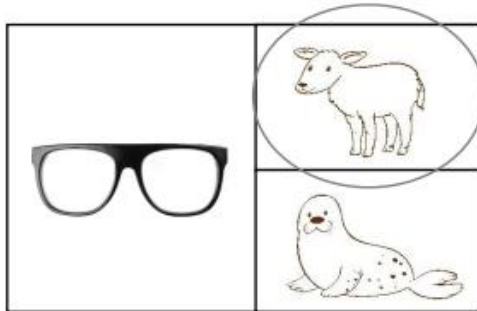
👁️ Observa as imagens.

✍️ Liga cada imagem da coluna da direita à sua correspondente, sem a primeira sílaba.



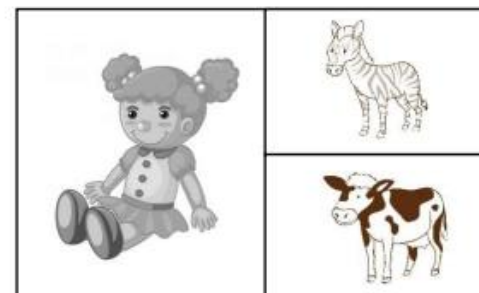
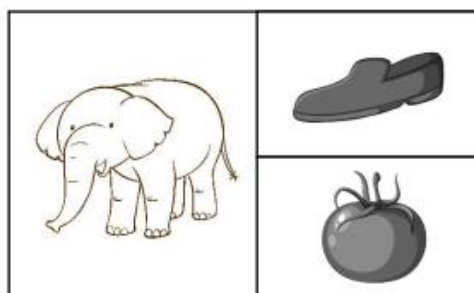
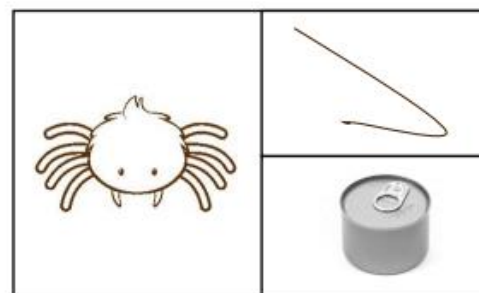
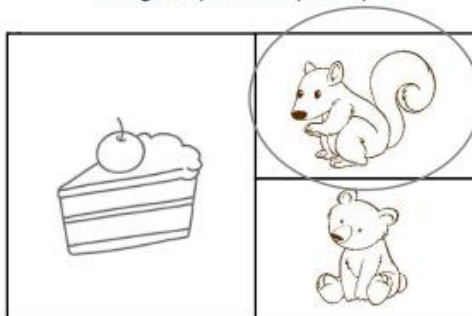
👁️ Observa o exemplo.

✂️ Rodeia a imagem/palavra que começa pela mesma sílaba que a imagem/palavra principal.



👁️ Observa o exemplo.

✂️ Rodeia a imagem/palavra que termina com a mesma sílaba que a imagem/palavra principal.





## Apêndice 7 - Ficha de diagnóstico/avaliação (consciência fonêmica)

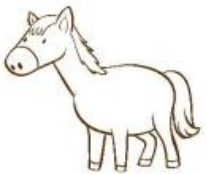






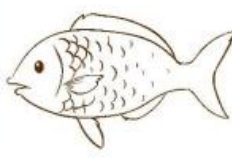






Nome: \_\_\_\_\_


Data: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_


 Observa o exemplo.

 Ouve o som alvo.

 Pinta o círculo onde está esse som.


   	  	  	   
--	--	--	--

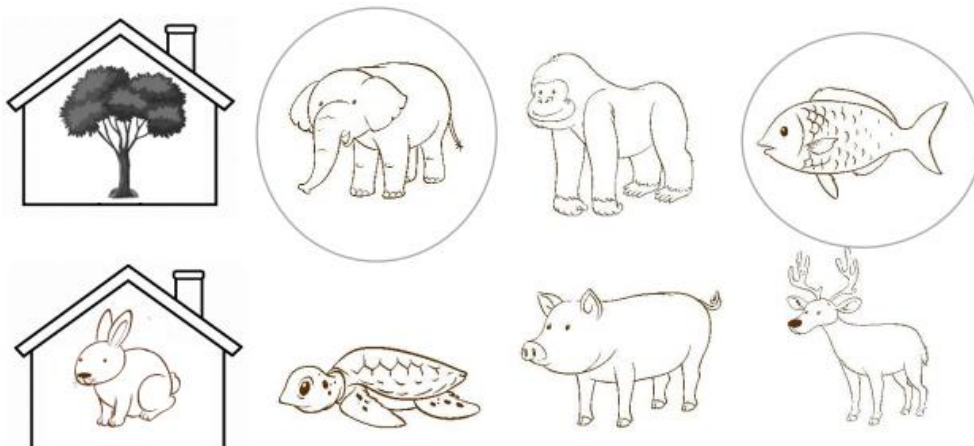
 Observa o exemplo.

 Pinta apenas as imagens/palavras que comecem pelo mesmo som que a palavra **pai**.



 Observa o exemplo.

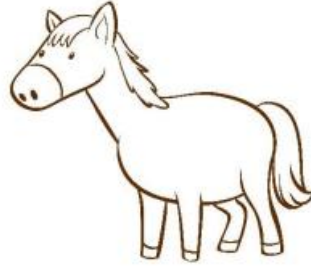
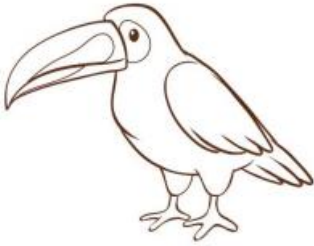
 Rodeia as imagens/palavras que terminam com o mesmo som que a imagem/palavra que está na casinha.



👁️ Observa o exemplo.

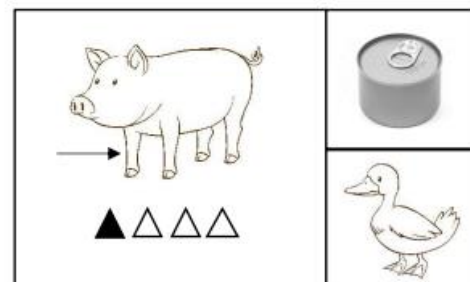
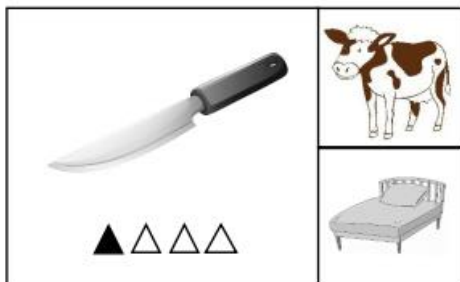
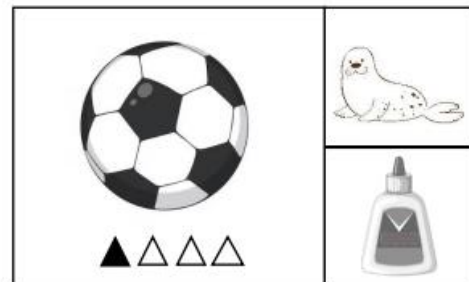
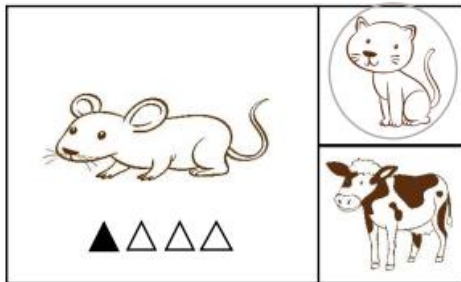
👂 Ouve o som-alvo.

✍️ Pinta o triângulo que corresponde ao som-alvo.



👁️ Observa o exemplo.

✍️ Rodeia a imagem/palavra que podes formar se trocares o som inicial da imagem/palavra principal



👁️ Observa o exemplo.

✍️ Liga cada imagem da direita à sua correspondente, sem o primeiro som.



## Apêndice 8 - Plano da primeira sessão - diagnóstico

### Indicações para a realização do diagnóstico de consciência fonológica

Começar por explicar o que significam os símbolos que vão encontrar nos enunciados das fichas.

	observa		liga/rodeia/ desenha
	ouve		
	pinta		coloca uma cruz

### Consciência de palavra

#### Exercício 1 – contagem de palavras

Pedir aos alunos que prestem atenção à frase que vou dizer – “A menina lê bem”. Repetir a frase de forma pausada e explicar aos alunos por que razão estão pintados 4 retângulos.

Dizer “agora é a vossa vez. Oçam com atenção a frase que vou dizer – Os alunos jogam à bola. Individualmente, pensem no número de palavras que a frase tem e pintem um retângulo por cada palavra”. Repetir frase pausadamente.

#### Exercício 2 – contagem de palavras e identificação de palavra na frase

Ler o enunciado em voz alta e identificar as diferenças em relação ao exercício anterior. “Agora terão de desenhar os retângulos que correspondem ao número de palavras e depois colocar uma cruz na palavra que eu indicar.”

Dizer “reparem no exemplo. Oçam com atenção a frase que vou dizer – O gato foi comer. Quantas palavras tem?”. Desenhar cada retângulo com o dedo, enquanto digo a frase pausadamente. Perguntar qual das palavras está assinalada com uma cruz.

“Agora é a vossa vez. A frase é – De repente o cão entrou. Desenhem um retângulo por cada palavra”. Repetir a frase pausadamente. Pedir de seguida que os alunos coloquem uma cruz no retângulo que representa a palavra cão.

## Consciência silábica

Assinalar o facto de nesta ficha aparecerem muitos círculos, que usamos para representar sílabas.

### **Exercício 1 – contagem de sílabas**

Explicar que os alunos têm de dividir as palavras em sílabas, pintando o número de círculos correto. Dividir a palavra *foca*, para exemplificar. Nomear as outras imagens, antes de os alunos realizarem o exercício (*ovelha*, *leão* e *tartaruga*) e fazer a sua separação silábica.

### **Exercício 2 – omissão da sílaba inicial**

Ler o enunciado e o exemplo, mostrando que, se tirarmos a sílaba inicial **tu** à palavra *tucano*, ficamos com a palavra *cano*. Nomear todas as imagens – *galinha*, *escola* e *sapato* do lado direito e *pato*, *cola* e *linha* do lado esquerdo - e fazer a sua separação silábica.

### **Exercício 3 – Identificação da sílaba inicial**

Ler o enunciado e explicar o exemplo – “*óculos* e *ovelha* têm a mesma sílaba inicial”. Nomear as imagens do exercício – *garrafa*, *galinha* e *cavalo / cadeira*, *cama* e *macaco / leão*, *livro* e *elefante* –, fazendo a sua separação silábica, e pedir aos alunos que rodeiem a palavra que começa pela mesma sílaba que a principal.

### **Exercício 4 – Identificação da sílaba final**

“Agora é para fazer a mesma coisa, mas com a sílaba final. *Esquilo* e *bolo* terminam com a mesma sílaba”. Nomear as outras imagens – *aranha*, *linha* e *lata / elefante*, *sapato* e *tomate / boneca*, *zebra* e *vaca* e fazer a sua separação silábica.

## Consciência fonêmica

Explicar que os sons, pedacinhos mais pequenos que estão dentro das sílabas, se representam com triângulos.

### Exercício 1 – identificação de fonemas

Ler o enunciado e nomear a primeira imagem – *cavalo*. “Na palavra *cavalo*, o som [k] está na primeira sílaba”. Fazer a separação da palavra e enfatizar o som-alvo. Explicar que para cada palavra, os alunos vão ouvir um som e vão ter de o localizar, pintando o círculo correto. Nomear *sapo* e indicar som [s], nomear *peixe* e indicar o som [j], nomear *aranha* e indicar o som [r].

### Exercício 2 – Identificação de palavras com o mesmo fonema inicial

Explicar aos alunos que terão de pintar apenas as imagens que representam palavras que começam pelo mesmo som que a palavra *pai*, ou seja o som [p]. Mostrar que as *pipocas* já estão pintadas (enfatizando o som inicial) e nomear as seguintes imagens – *polvo*, *cenoura*, *tigre* e *pá*.

### Exercício 3 – Identificação de palavras com o mesmo fonema final

Ler o enunciado e explicar o exemplo – “aqui temos de pensar no som final da palavra *árvore*. Destas três imagens, vamos ver as que acabam com o mesmo som: *elefante*, *gorila*, *peixe* (exagerando no fonema final). *Gorila* não termina da mesma forma, mas *elefante* e *peixe* sim. Então essas imagens estão rodeadas”. Pedir aos alunos que façam o mesmo no resto do exercício, individualmente, depois de nomear as imagens – *coelho*, *tartaruga*, *porco* e *veado*.

### Exercício 4 – Identificação de fonema na sílaba

Ler o enunciado e explicar o exemplo – na palavra *tucano*, o som [k] está na segunda sílaba e é o primeiro fonema dessa sílaba. Pedir aos alunos que pintem o som [v] em *cavalo* e [m] em *morcego*.

### Exercício 5 – Substituição de fonemas iniciais

Reforçar que cada triângulo representa um som, como na primeira imagem – [ratu]. Explicar que, se trocarmos o primeiro som, [r], pelo som [g], ficamos com a palavra *gato*. Nomear as outras palavras – “se trocarem o primeiro som de

*bola*, será que ficam com *foca* ou *cola*?”; “se substituírem o primeiro som de *faca*, ficam com *vaca* ou *cama*?”; “se trocarem o primeiro som de *pata*, ficam com *lata* ou *pato*?”. Pedir aos alunos que rodeiem a resposta correta, individualmente.

### **Exercício 6 – Omissão de fonema inicial**

Explicar que podemos tirar sons de palavras e obter outras palavras. Se tirarmos o primeiro som de *vela*, ficamos com *ela*. Pedir aos alunos que pensem no que acontece às palavras *chuva* e *chave* se tirarmos o primeiro som. Pedir que liguem a *ave* e *uva*.

## Apêndice 9 - plano da primeira sessão de consciência de palavra

### Primeira sessão de CF – consciência de palavra

As crianças têm tendência para achar que as palavras compridas são as que designam objetos de maior dimensão ou tarefas que demoram mais tempo a desempenhar (Rios, 2011). Casos como “de repente”, “sete anões”, “os amigos”, “os olhos”, “salvou-a” ou “de molho” tendem a ser aglutinados pelas crianças (Feitas et al., 2007), o que revela um insuficiente domínio da fronteira de palavra. Para além disso, há também uma tendência para não considerar pronomes, preposições, conjunções e artigos palavras (Rios, 2011). Por isso, e porque a consciência de palavra pode ainda não estar desenvolvida nos primeiros anos de escolaridade, a primeira sessão destina-se a trabalhar este nível da consciência fonológica.

**Ilustrações a utilizar:** gato, tigre, óculos, menina, menino, urso, formiga, vaca, amendoim e cão.

#### 1 – Segmentação da frase em palavras

Mostrar imagem de uma menina e dizer várias frases, pedindo aos alunos que batam com o pé por cada palavra que ouvem.

“A menina corre.”

“A menina bebe água.”

“A menina corre rápido.”

“A menina bebe água fria.”

“A menina é simpática.”

“A menina bebe.”

Escolher uma das frases – A menina corre – e colocar três retângulos por baixo (colando retângulos de cartolina no quadro). Explicar que cada retângulo representa uma palavra e que deixamos um espaço entre eles para sabermos onde termina uma palavra e acaba a outra. Repetir todas as outras frases e pedir a um aluno, à vez, que coloque os retângulos correspondentes, com ajuda da turma.

Reforçar a necessidade dos espaços entre palavras, assim como a colocação dos retângulos da esquerda para a direita.

*(neste exercício pretende-se que os alunos façam a segmentação das frases com poucas palavras e que entendam a noção de espaço entre palavras)*

## 2- Construção de frases com base em segmentação

Mostrar imagem de óculos, com 5 retângulos por baixo e pedir aos alunos que pensem em frases que possam ser associadas à imagem e ao número de retângulos.

Tirar o retângulo final e pedir aos alunos que identifiquem a palavra omitida. Fazer o mesmo com o retângulo inicial.

*(neste exercício, pretende-se que os alunos consigam realizar o processo inverso e criar frases para um número definido de palavras e que sejam capazes de omitir/adicionar palavras na frase; também se pretende combater a tendência para a aglutinação que poderá acontecer na formulação “os óculos”)*

## 3- Variação do exercício anterior

Mostrar imagem de menino/meninos e dizer várias frases, para os alunos indicarem quantos retângulos se deve colocar.

### Imagem com um menino

“O aluno foi à escola.”

“O aluno foi à escola de carro.”

“De repente, o menino começou a correr.”

### Imagem com dois meninos

“Os alunos foram à escola.”

“Os alunos foram à escola de carro.”

“Os alunos foram ao parque depois da escola.”

*(neste exercício, pretende-se combater a possível tendência para juntar os determinantes e preposições às outras palavras, assim como abordar alguns casos como o “de repente” ou o “depois”)*

## 5- Avaliação da unidade

Ficha de trabalho com várias imagens e retângulos. Para cada imagem, digo uma frase e os alunos tem de pintar os retângulos que correspondem ao número de palavras. Repito a frase 3 vezes – ouvem com atenção a primeira vez, pintam os retângulos na segunda vez e colocam uma cruz na palavra que eu omitir, na terceira leitura.

Urso – Os ursos comem peixe. (omitir a palavra peixe)

Menina – Eu vi uma menina a correr. (omitir a palavra eu)

Formiga – Por isso, a formiga é muito trabalhadora. (omitir a palavra muito)

Vaca – De repente, a vaca começou a correr. (omitir a palavra de)

Tigre – Os olhos do tigre brilharam. (omitir a palavra do)

Cão – Depois, o cão foi dormir uma sesta. (omitir a palavra depois)

*(com a realização individual desta ficha, pretendo avaliar o impacto que a primeira sessão terá no domínio da consciência de palavra dos alunos)*

## Apêndice 10 - plano da segunda sessão de consciência de palavra

### Segunda sessão de CF – consciência de palavra

#### 1- Manipulação de palavras na frase

Neste exercício, feito em conjunto no quadro, os alunos terão de indicar o número de palavras de uma frase. Depois, terão de acrescentar uma palavra à frase, colocando um retângulo de cor diferente ao esquema. As palavras serão acrescentadas no início, fim e no meio da frase. Os pares de frases e respetivas ilustrações serão os seguintes:

Os óculos são do menino. (menino e óculos)

Os óculos **azuis** são do menino.

O urso come peixe. (urso)

O urso come **muito** peixe.

A menina bebe água. (menina)

A menina bebe água **fria**.

Comprei uma garrafa. (garrafa)

**Hoje** comprei uma garrafa.

A galinha vai apanhar sol. (galinha)

**Amanhã** a galinha vai apanhar sol.

#### 2- Identificação de palavras pequenas na frase

Todos os alunos terão um pequeno cartão com um comboio, em que as carruagens representam o número de palavras da frase (quatro). Os alunos terão ainda uma cruz para colocar (cada carruagem terá velcro) na palavra referida em cada exercício. O exercício é corrigido no quadro, com recurso a retângulos de cartolina e uma cruz de maior dimensão. Como os alunos revelaram, ainda, dificuldade em identificar palavras pequenas (pronomes, determinantes, preposições e conjunções), as palavras-alvo deste exercício

serão todas desse grupo. Darei início com as seguintes frases e respectivas ilustrações (as palavras-alvo estão destacadas):

**Eu** gosto de animais. (cão, gato e formiga)

**Os** animais são importantes. (cão, gato e formiga)

**Os** óculos estão partidos. (óculos)

Eu comprei **uns** óculos. (óculos)

Ele vai **na** bicicleta. (menino)

Ela gosta **de** brincar. (menina)

Ele abraça **a** menina. (menina e menino)

No final, os alunos poderão sugerir frase de quatro palavras que tenham palavras pequenas, para dar seguimento ao exercício.

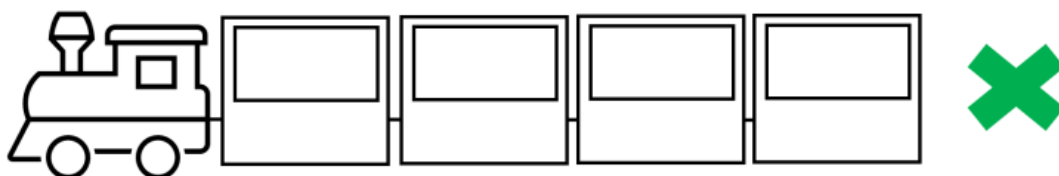


Figura 1 - Cartões com comboios e uma cruz serão entregues aos alunos. Cada carruagem representa uma palavra.

### 3- Variante da tarefa anterior

Neste exercício os alunos terão de segmentar as frases, como no primeiro exercício. Contudo, terão ainda de identificar as palavras pequenas e colocar um retângulo mais pequeno, de cor diferente, no lugar onde se encontram essas palavras. As palavras-alvo deste exercício dependerão das dificuldades de segmentação apresentadas em cada caso. As frases trabalhadas serão as seguintes:

Ouve **a** chuva. (chuva)

**A** menina está **em** Tunes. (menina)

**Eu** vi **uma** galinha. (galinha)

**Os** olhos **do** tigre brilham. (tigre)

**O** gato come atum. (gato)

## Apêndice 11 - plano da primeira sessão de consciência silábica

### Consciência silábica – segmentação, contagem e reconstrução

#### 1- Exercício de segmentação e contagem de sílabas

Começar com domínio da consciência sílaba que alunos dominam, com dificuldade crescente – primeiro as palavras com uma sílaba (CV), depois com duas e no final com três. Deixar palavras com estrutura CCV ou CVC para o final do exercício.

Mostrar estação de Tunes com um comboio parado e explicar que os passageiros deste comboio têm de respeitar determinadas regras. Associar a cada carruagem o número de círculos ao número de sílabas pretendido.

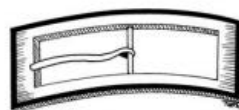
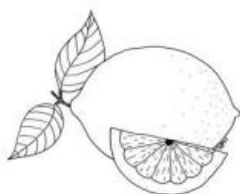
O exercício será introduzido da seguinte forma:

“Na última sessão trabalhámos a palavra e utilizámos retângulos, lembram-se? Hoje vamos trabalhar a sílaba e para isso vamos precisar de círculos (mostrar círculo de cartolina). Vejam lá se conhecem este sítio [aponto para imagem da estação de comboios de Tunes]. Pois é, e está mesmo a chegar um comboio neste momento [mostro vídeo do comboio a chegar à estação]. Mas este comboio tem umas regras muito específicas quanto àquilo que as pessoas podem levar.

- “Para esta carruagem as pessoas só podem levar coisas com 1 sílaba” – mostrar 6 imagens (cão, menino, pera, meia, nó e mão)



- “Para esta carruagem as pessoas só podem levar coisas com 2 sílabas” – mostrar 6 imagens (limão, colher, fivela, chupeta, pão e gato)



- “Para esta carruagem as pessoas só podem levar coisas com 3 sílabas” – mostrar 6 imagens. (óculos, dado, jornal, cadeira, amendoim e garrafa)



## **2- Exercício de reconstrução silábica**

Mostrar várias imagens e apresentar fantoche Silabinha, que só consegue dizer as palavras segmentadas em sílabas. A Silabinha vai dizendo as sílabas das palavras e os alunos escolhem a imagem correspondente. No quadro, vou colocando as imagens pela ordem correta. Também aqui se começa por palavras com menor número de sílabas e estrutura CV, para depois complexificar. Várias palavras terminam no ditongo “ão”, uma vez que os alunos tendem a separá-lo quando fazem separação silábica. O exercício será introduzido da seguinte forma:

“Esta é o Silabinha. Ela tem um problema: só consegue dizer sílabas e não é capaz de dizer palavras. Por isso, vocês têm de ajudar a entender o que ele diz. O Silabinha vai dizer algumas palavras e vocês vão ter de perceber qual destas imagens corresponde à palavra que ele disse.” (palavras escolhidas: pera, menina, chupeta, pão, tigre, jornal e limão)

## **3- Realização de ficha de trabalho (segmentação, contagem e reconstrução)**

Nesta ficha, os alunos terão, no primeiro exercício, de pintar o número de círculos que corresponde ao número de sílabas de cinco palavras (chuva, óculos, leão, nó e formiga). De seguida, terão de rodear, de um par de imagens, a que corresponde à palavra com mais sílabas. Por fim, no último exercício, os alunos terão de ordenar 5 palavras, pela ordem com que serão ditas pelo fantoche Silabinha (segmentadas em sílabas).

Os dois primeiros exercícios contêm um exemplo, para facilitar a compreensão, e todas as imagens serão nomeadas antes de os alunos realizarem cada exercício.

## Apêndice 12 - plano da segunda sessão de consciência silábica

### Consciência silábica

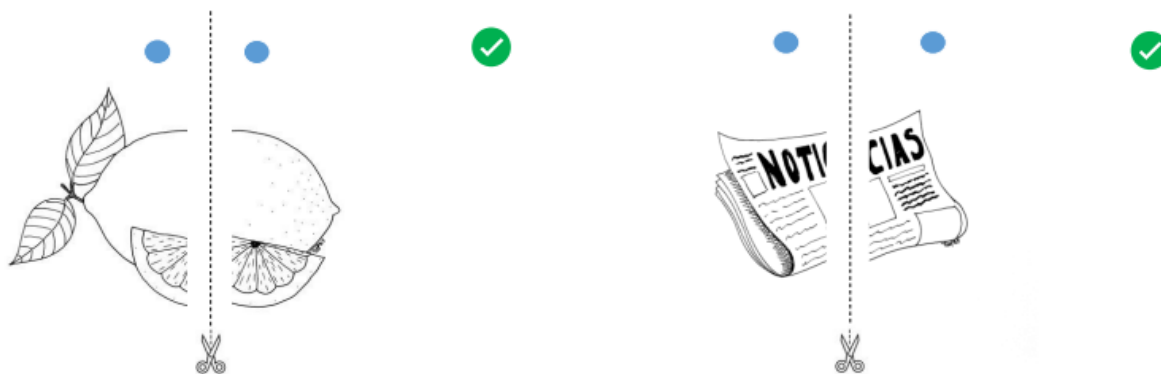
#### segmentação e identificação de sílaba inicial e final

##### 1 – Revisão da segmentação silábica

Uma vez que, na última sessão, os alunos revelaram dificuldade em segmentar palavras com ditongos (sobretudo com o ditongo “ão”) e com consoantes em posição final de sílaba, esta sessão terá início com uma atividade de revisão da segmentação silábica.

Numa apresentação em powerpoint, os alunos irão segmentar as palavras cão, limão, cadeira, leão, tesoura, jornal e colher. Todas as ilustrações utilizadas representam palavras com ditongos ou com consoantes em posição final de sílaba. O exercício será introduzido da seguinte forma:

“Na última sessão, percebi que alguns de vocês ainda têm dificuldade em separar determinadas palavras em sílabas. Por isso, vamos fazer uma revisão. Vou mostrar algumas imagens que vocês terão de separar em sílabas. Não se esqueçam de que os ditongos nunca se separam. São muito amigos e andam sempre juntos.”



De seguida, num trabalho individual, os alunos terão de cortar quatro imagens no número de partes que corresponde ao número de sílabas. Deverão, de seguida, colar os pedaços cortados numa folha colorida. As ilustrações usadas serão as seguintes: regador, jaula, mão e pincel.

## 2- Identificação da sílaba final e inicial

No quadro, os alunos terão de escolher a ilustração que começa pela mesma sílaba que a ilustração principal. Depois de exemplificar com as palavras garrafa e galinha, os trios de palavras utilizadas para identificação da sílaba inicial serão os seguintes:

- Chupeta, boneca e chuva
- Cadeira, faca e cavalo
- Borracha, colher e boneca

Repete-se o exercício, mas desta vez para identificar a palavra que termina com a mesma sílaba. Depois de exemplificar com as palavras faca e boneca, os trios de palavras utilizadas serão os seguintes:

- Jaula, jornal e janela
- Cadeira, chuva e tesoura
- Gelado, cavalo e veado

Depois de os alunos realizarem cada fase do exercício, dizendo a palavra correta, terão ainda de pensar noutras palavras com a mesma sílaba inicial/final. Por exemplo, quando os alunos disserem que o par correto é cadeira e cavalo, terão de dizer outras palavras que comecem pela mesma sílaba, como cama, camaleão ou canela. Este exercício será introduzido da seguinte forma:

“Vocês sabiam que há palavras que começam pela mesma sílaba? [mostrar garrafa e galinha] Estas palavras começam pela mesma sílaba. Qual é? Agora vamos ver quais destas duas palavras [chuva e boneca] começa pela mesma sílaba que chupeta. Quantas sílabas tem chupeta [fazendo contagem com os dedos]? E qual é a primeira sílaba?” (fazer o mesmo discurso para o exercício de identificação da sílaba final, exemplificando com as ilustrações de faca e boneca)

## Apêndice 13 - plano da terceira sessão de consciência silábica

### Identificação, omissão e manipulação de sílabas

#### 1- Identificação da sílaba final e inicial

No quadro, os alunos terão de escolher a ilustração que começa pela mesma sílaba que a ilustração principal. Depois de exemplificar com as palavras *garrafa* e *galinha*, os trios de palavras utilizadas para identificação da sílaba inicial serão os seguintes:

- Chupeta, boneca e chuva (ver figura)
- Cadeira, faca e cavalo
- Borracha, colher e boneca

Repete-se o exercício, mas desta vez para identificar a palavra que termina com a mesma sílaba. Depois de exemplificar com as palavras *faca* e *boneca*, os trios de palavras utilizadas serão os seguintes:

- Jaula, jornal e janela
- Cadeira, chuva e tesoura
- Gelado, cavalo e veado

Depois de os alunos realizarem cada fase do exercício, dizendo a palavra correta, terão ainda de pensar noutras palavras com a mesma sílaba inicial/final. Por exemplo, quando os alunos disserem que o par correto é *cadeira* e *cavalo*, terão de dizer outras palavras que comecem pela mesma sílaba, como cama, camaleão ou canela. Este exercício será introduzido da seguinte forma:

“Vocês sabiam que há palavras que começam pela mesma sílaba? [mostrar garrafa e galinha] Estas palavras começam pela mesma sílaba. Qual é? Agora vamos ver quais destas duas palavras [chuva e boneca] começa pela mesma sílaba que chupeta. Quantas sílabas tem chupeta [fazendo contagem com os dedos]? E qual é a primeira sílaba?” (fazer o mesmo discurso para o exercício de identificação da sílaba final, exemplificando com as ilustrações de faca e boneca)



## Apêndice 14 - plano da primeira sessão de consciência fonémica

### Identificação de fonema inicial e final

#### 1- Foca, vaca e girafa vão às compras (identificação de fonema inicial)

No quadro estão três sacos de compras, cada um ilustrado com a imagem de um animal – *foca*, *vaca* e *girafa* (todos começados por consoantes fricativas). Os alunos tirarão imagens de um saco e terão de colocar no saco da *foca* os que começam por [f], os que começam por [v] no saco da *vaca* e os que começam por [ʒ] no saco da *girafa*. Haverá intrusos, cujos fonemas iniciais serão analisados para perceber se entram ou não nos sacos. As palavras serão as seguintes:

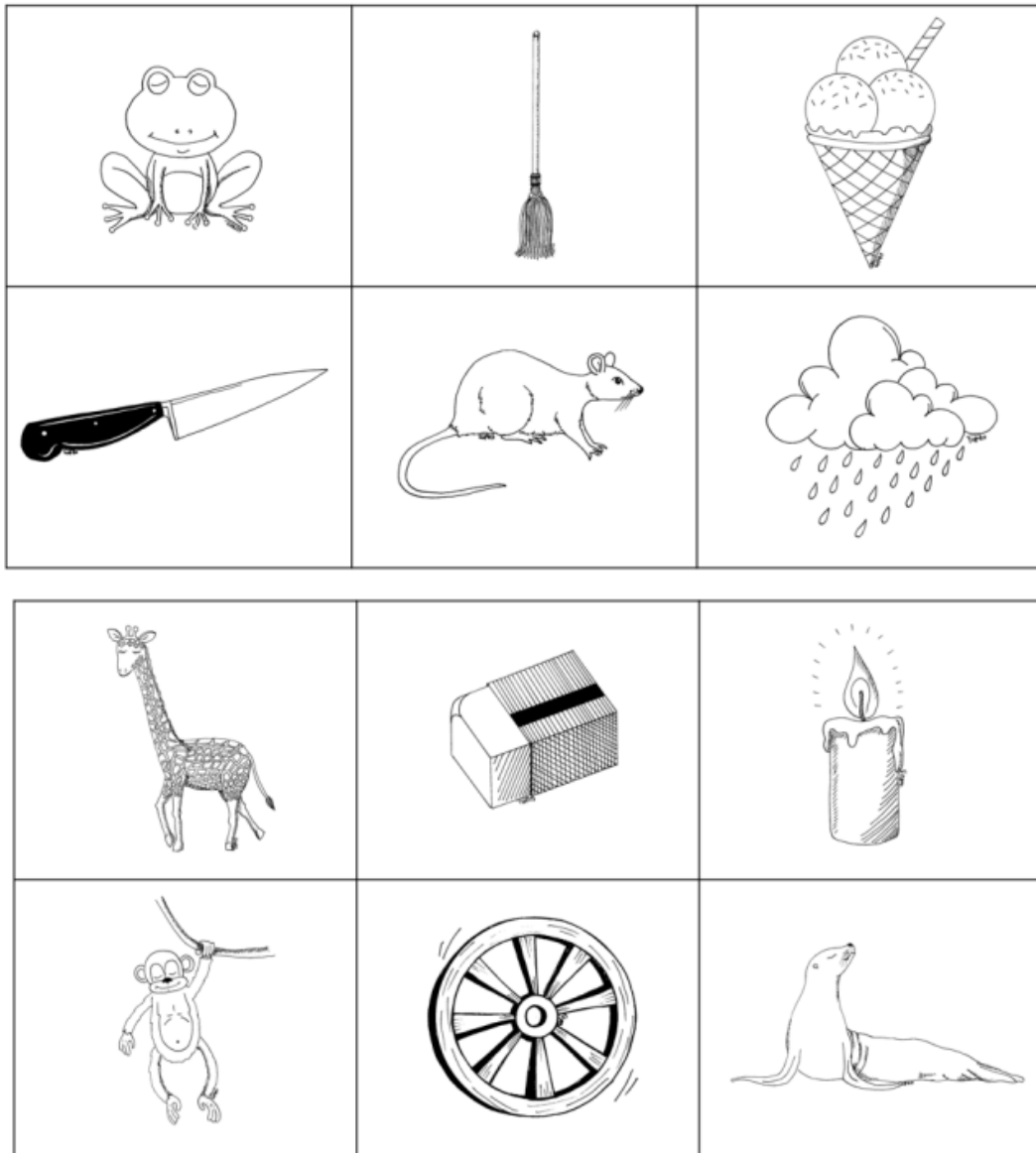
- Som [f]: faca, fivela e formiga
- Som [v]: vassoura, vela e veado
- Som [ʒ]: janela, gelado e jaula
- Intrusos: mala, regador, chapéu, limão, garrafa, noz, tesoura, cão e sapo

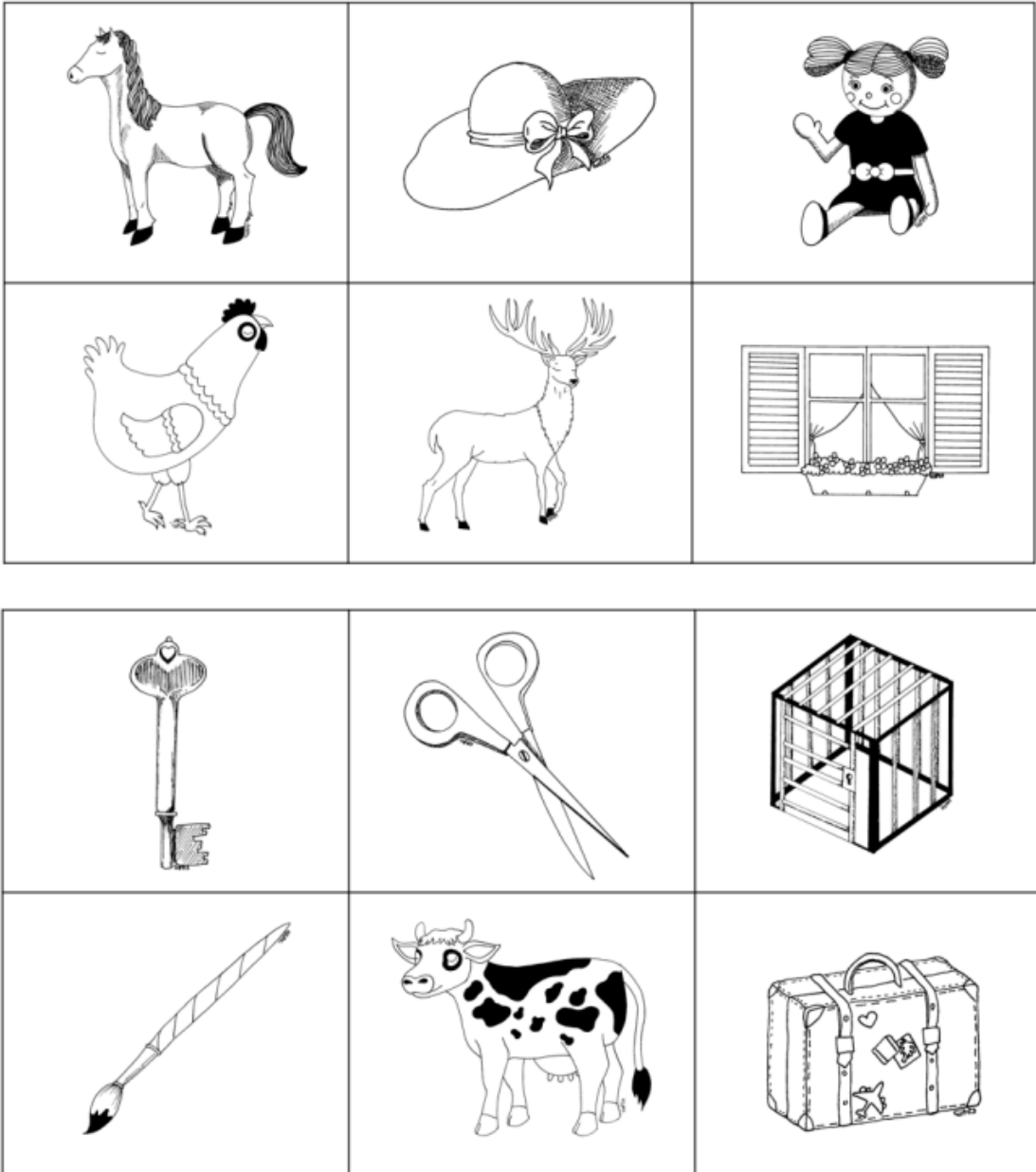
O exercício será introduzido da seguinte forma:

“As frases são compostas por palavras e as palavras por sílabas (desenhar no quadro um retângulo com círculos dentro). Mas há ainda outro bocado mais pequeno das palavras, os sons, e eles são representados por triângulos (desenhar triângulos dentro de um círculo). Hoje vamos começar a fazer exercícios sobre os sons das palavras, que se chamam fonemas. Vamos imaginar que a foca, a vaca e a girafa são amigas e que gostam de ir às compras juntas. Mas só podem comprar coisas que começam pelo mesmo som que o seu nome. Qual é o primeiro som de *vaca*? Então a vaca só pode comprar coisas que comecem por [v] (prolongar o som). Deem-me exemplos de coisas que ela pode comprar (fazer o mesmo para os outros animais). Então agora temos aqui um saco com palavras e temos de os colocar no saco correto, mas têm de ter muita atenção, porque há intrusos.”

## 2- Bingo dos sons (identificação de fonema inicial)

Os alunos, em pares, terão cartões com seis palavras e terão de prestar atenção ao som ditado. Se tiverem uma palavra que comece com esse som, devem circular a imagem. O jogo vai decorrendo até um ou mais alunos terminarem o cartão e dizerem “bingo”. Os sons ditados serão apenas os fricativos, [j, ʒ, v, s, f]. Os cartões usados serão os seguintes (sendo que o primeiro é o que inclui todas as palavras com os sons ditados):





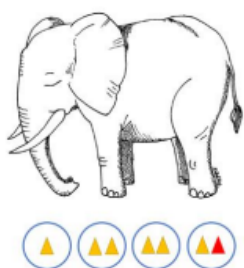
## Apêndice 15 - plano da segunda sessão de consciência fonémica

### Identificação, segmentação e reconstrução fonémica

#### 1- Identificação de fonema final

De três palavras, os alunos têm de escolher as que terminam com o mesmo som. Usar como exemplo as palavras *alface* e *elefante* e explicar que terminam com o mesmo som, o fonema [ɨ]. Os trios de palavra utilizados serão os seguintes:

- Regador, pato e colher
- Sapo, tigre e gato
- Galinha, chave e mala
- Farol, noz e jornal



#### 2- Segmentação fonémica

Apresentação do Sonido, o fantoche que só diz os sons das palavras e comparação com Silabinha, que diz apenas as sílabas. De várias imagens expostas no quadro, os alunos terão de decifrar qual a que foi dita pelo Sonido, som a som. As palavras escolhidas obedecem a um grau crescente de dificuldade (começando por palavras com consoante inicial fricativa, dissilábicas e com esquema CV): vaca, chuva, sapo, roda, mala, gato, fivela, chupeta, girafa, boneca, cavalo, colher, tigre.

#### 3- Reconstrução fonémica

Todos os alunos vão ao centro, colocam o fantoche Sonido e dizem os sons de uma palavra cuja imagem tiram de um saco. O exercício será exemplificado. As palavras escolhidas seguem o esquema CV e são maioritariamente dissilábicas: chuva, chave, vaca, vela, foca, faca, sapo, lobo, mala, rato, roda, carro, pera, cama, gato, dado, pato, macaco, cavalo, girafa, nó, panela, janela, borracha.

## Apêndice 16 - plano da terceira sessão de consciência fonémica

### Segmentação e omissão fonémica

#### 1- Exercício de revisão da segmentação fonémica

Depois de, na última sessão, grande parte dos alunos ter revelado dificuldade em segmentar palavras em sons, esta sessão começa novamente com a segmentação. Com recurso ao fantoche Sonido e a triângulos de cartolina, será feita a segmentação fonémica de algumas palavras, no quadro, em grande grupo, de modo a rever o processo de segmentação iniciado na sessão anterior.

As palavras utilizadas serão as seguintes: *foca, vaca, sol, pera e luva*.

Depois, os alunos terão de realizar uma ficha de trabalho que consiste na associação de imagens com o respetivo número de triângulos/fonemas. Realizarão ainda, na mesma ficha, um exercício em que terão de pintar o som-alvo. O exercício será corrigido no quadro, em grande grupo.

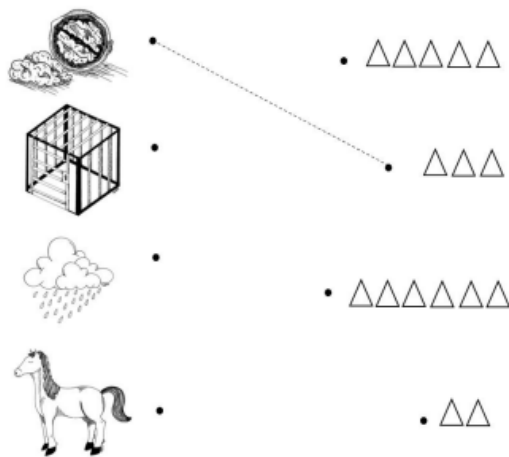


Figura 1 - primeiro exercício da ficha.

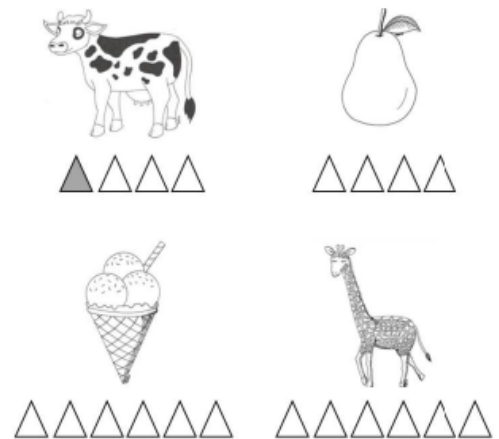


Figura 2 - Segundo exercício da ficha.

#### 2- Omissão fonémica

No quadro, fingindo que o Sonido está com muita fome, vamos “comer” alguns sons e analisar como fica a palavra – verificando se existe ou não. Depois de segmentar as palavras, colocando os triângulos respetivos, o Sonido tira um dos sons com a boca (apenas sons finais e iniciais) e os alunos terão de dizer qual foi o fonema omitido e como fica a palavra.

As palavras utilizadas serão as seguintes: omissão som final- *lápiz* (som omitido: [ʃ]), *noz* (som omitido: [ʃ]), *sol* (som omitido: [ʃ]); omissão de som inicial- *limão* (som omitido: [l]), *pato* (som omitido: [p]), *vela* (som omitido: [v]) e *chuva* (som omitido: [ʃ]).

## Apêndice 17 – Primeira versão da ficha diagnóstica

Nome: \_\_\_\_\_

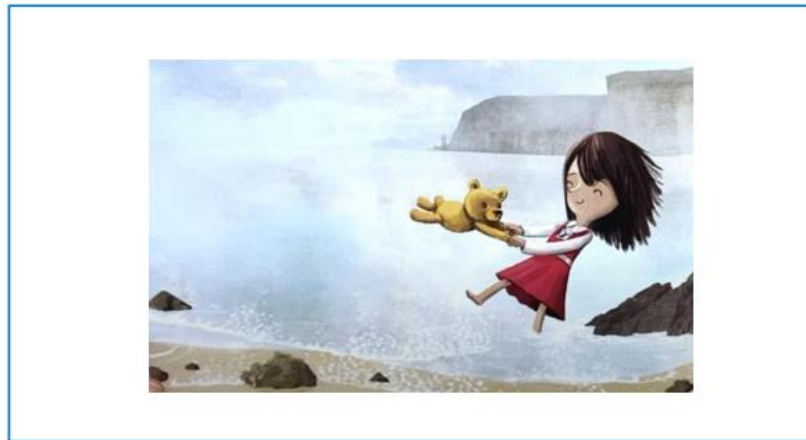
Data: \_\_\_ / \_\_\_ / \_\_\_

- 1- Observa a imagem e ouve a frase que lhe está associada. Pinta o número de retângulos que corresponde ao número de palavras da frase.



--	--	--	--	--	--

- 2- Ouve a frase. Agora desenha o número de retângulos que correspondem ao número de palavras da frase.



--

- 2.1- Coloca uma cruz (x) por baixo do retângulo que corresponde à palavra praia.

3- Observa as imagens e nomeia-as. Pinta o número de círculos que corresponde ao número de sílabas de cada palavra.



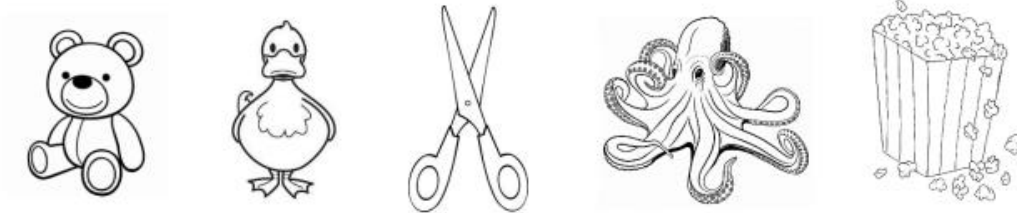
4- Observa as imagens e nomeia-as. Se tirares a primeira sílaba de cada palavra da coluna da esquerda, o que fica?  
Liga cada imagem da coluna da esquerda à sua correspondente, sem a primeira sílaba, da coluna da direita.



5- Observa as imagens e nomeia-as. Rodeia apenas as imagens/palavras que rimam com a palavra do centro.



6- Pinta apenas as imagens/palavras que comem pelo mesmo som que a palavra pai.



7- Em cada fila, rodeia as imagens/palavras que terminam com o mesmo som da palavra que está na casinha.



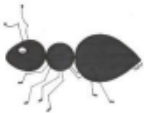





8- Observa as imagens e nomeia-as. Presta atenção ao som alvo que vais ouvir e pinta o triângulo que lhe corresponde, como no exemplo.



9- Observa o que acontece no exemplo, quando se troca o primeiro som da palavra. Rodeia as imagens que podes formar se trocares o som inicial da imagem principal.


Apêndice 18 - Ficha de consciência de palavra (1.ª sessão)

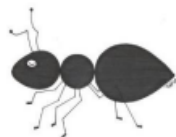
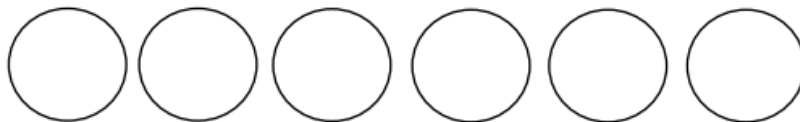
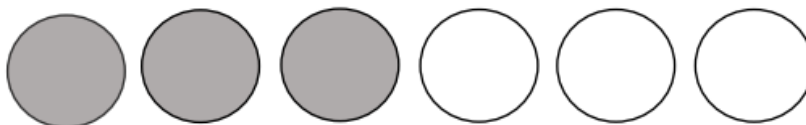
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>
	<input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/> <input type="text"/>

## Apêndice 19 - Ficha de consciência silábica (3.ª sessão)

Nome: \_\_\_\_\_

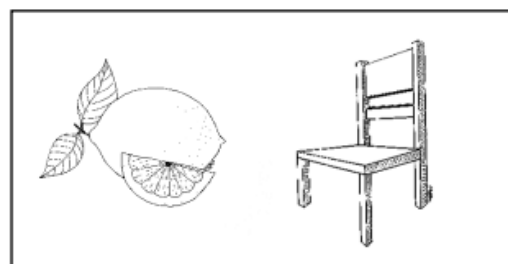
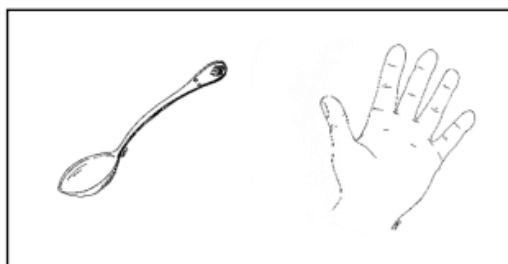
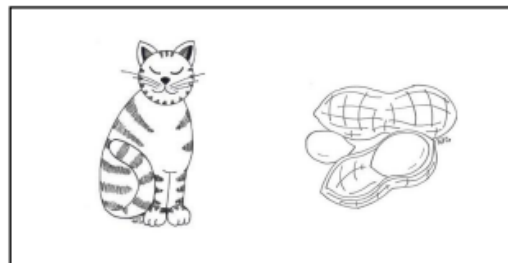
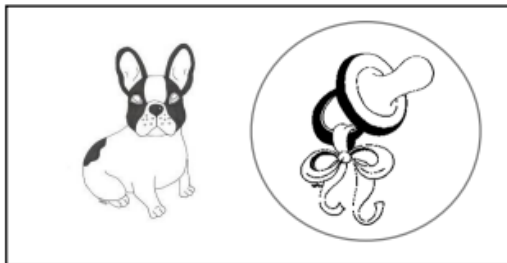
👁️ Observa as imagens e nomeia-as. Repara no exemplo.

✍️ Pinta o número de círculos que corresponde ao número de sílabas de cada palavra.



👁️ Observa os pares de imagens e nomeia-as.

✂️ Rodeia a palavra que tem mais sílabas, em cada par, como no exemplo.



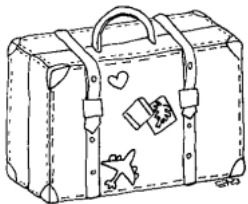
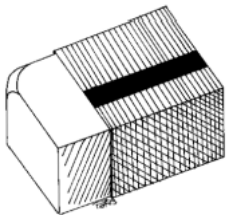

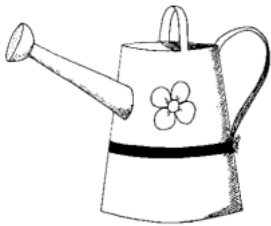

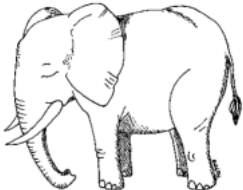
👁️ Observa as imagens e nomeia-as.

👂 Ouve as sílabas.




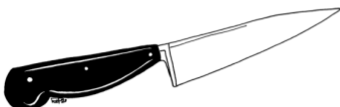


✂️ Ordena, de 1 a 5, as palavras pela ordem em que foram ditas.

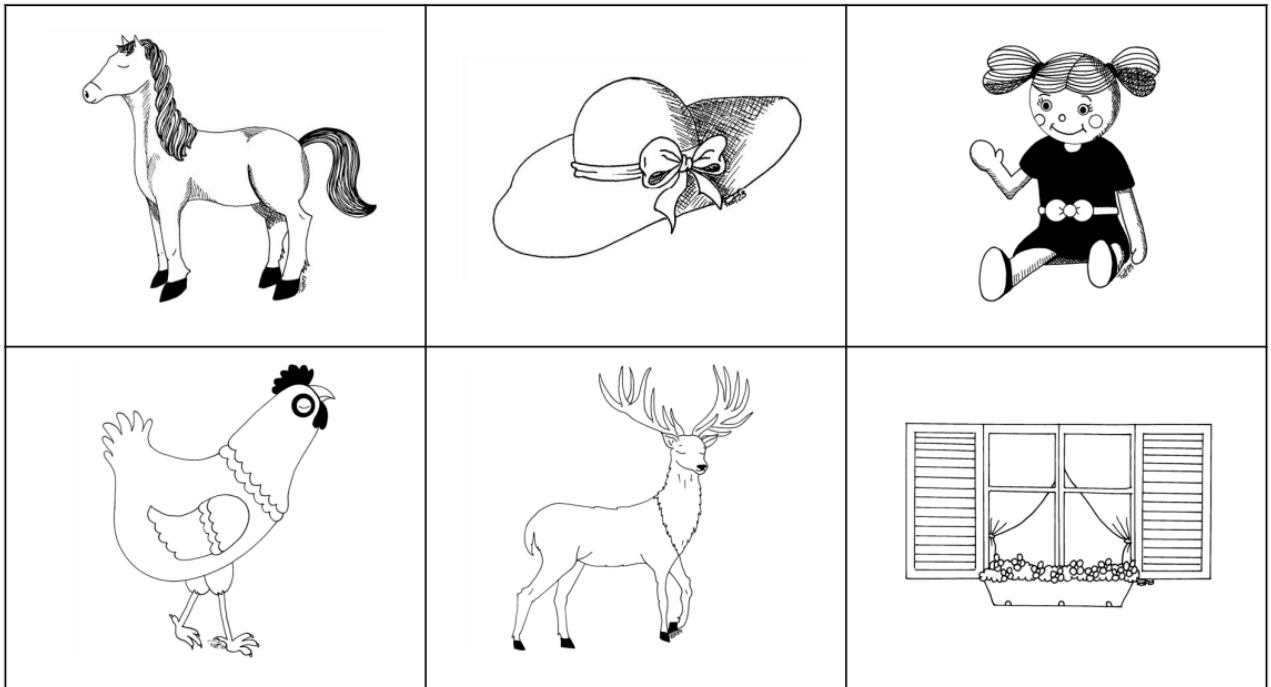
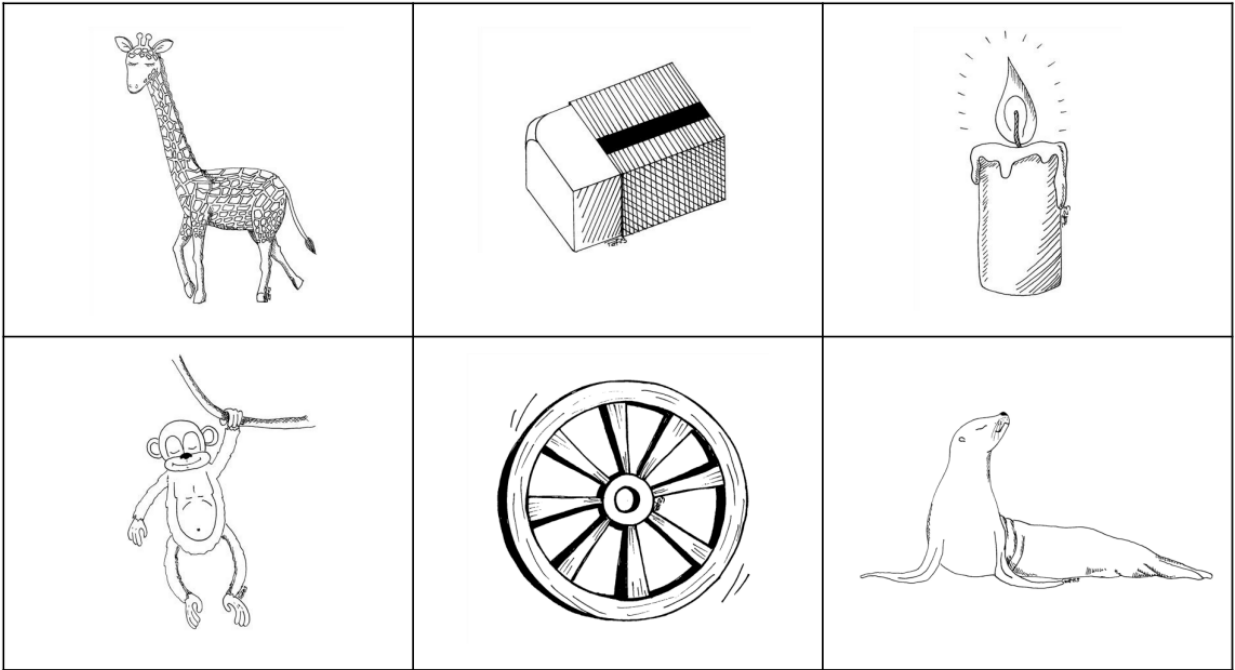


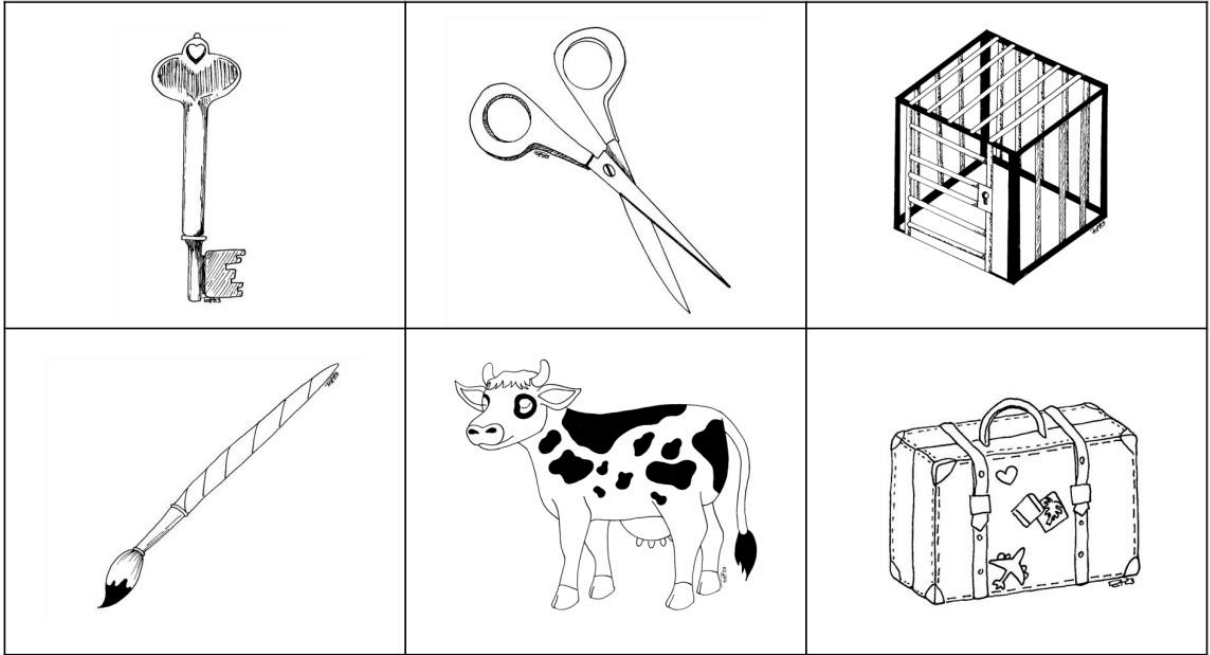
Apêndice 20 - Ficha de omissão silábica (5.ª sessão)

 ○ ○	 ○ ○ ○	 ○ ○ ○
 ○ ○ ○	 ○ ○	 ○ ○ ○ ○

Apêndice 21 - Bingo dos sons (6.ª sessão)





## Apêndice 22 - Ficha de segmentação e identificação fonémica (8.ª sessão)

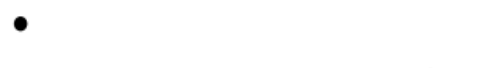
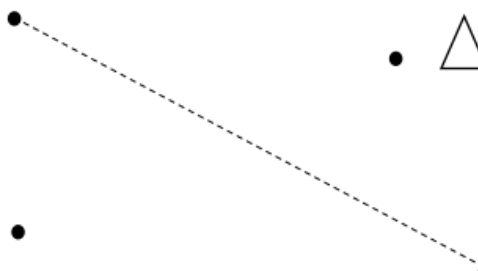
Nome: \_\_\_\_\_

Data: \_\_/\_\_/\_\_

👁️ Observa o exemplo.

👂 Ouve as palavras.

✂️ Liga as imagens ao número de sons correspondente.



👁️ Observa o exemplo.

👂 Ouve o som-alvo.

🖍️ Pinta o triângulo que corresponde ao som que ouviste.

